Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170397
Centre d'intérêt: 53

Collège de Sherbrooke (Québec) Services pédagogiques. Direction des programmes.

Analyse des programmes de formation : rapport présenté au Service de la recherche et du développement, Direction générale de l'enseignement collégial / Collège de Sherbrooke, Services pédagogiques, Direction des programmes ; responsable, Roger Frot. -- Sherbrooke : Le Collège, 1979.
[64] p. ; 28 cm.

"Rapport no 2". Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 378.199'0287'09714/C697a Cote LC: LB/2361.6/.C38

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Analyse institutionnelle *Instrument d'analyse *Méthode d'évaluation *Collégial (Niveau)

Rapport sur la mise à l'essai d'une grille d'analyse des programmes de formation afin d'en évaluer la pertinence et de la corriger si nécessaire. Les points soumis à l'évaluation sont les suivants: la facilité de compréhension de la grille par les utilisateurs éventuels; la possibilité d'application à différents programmes; l'intérêt de ces résultats pour les gens concernés; les ressources physiques et énergies humaines requises pour son application; l'accueil du milieu face à ce type d'analyse. La deuxième partie du rapport est le texte du guide d'analyse; la troisième est formée d'annexes.

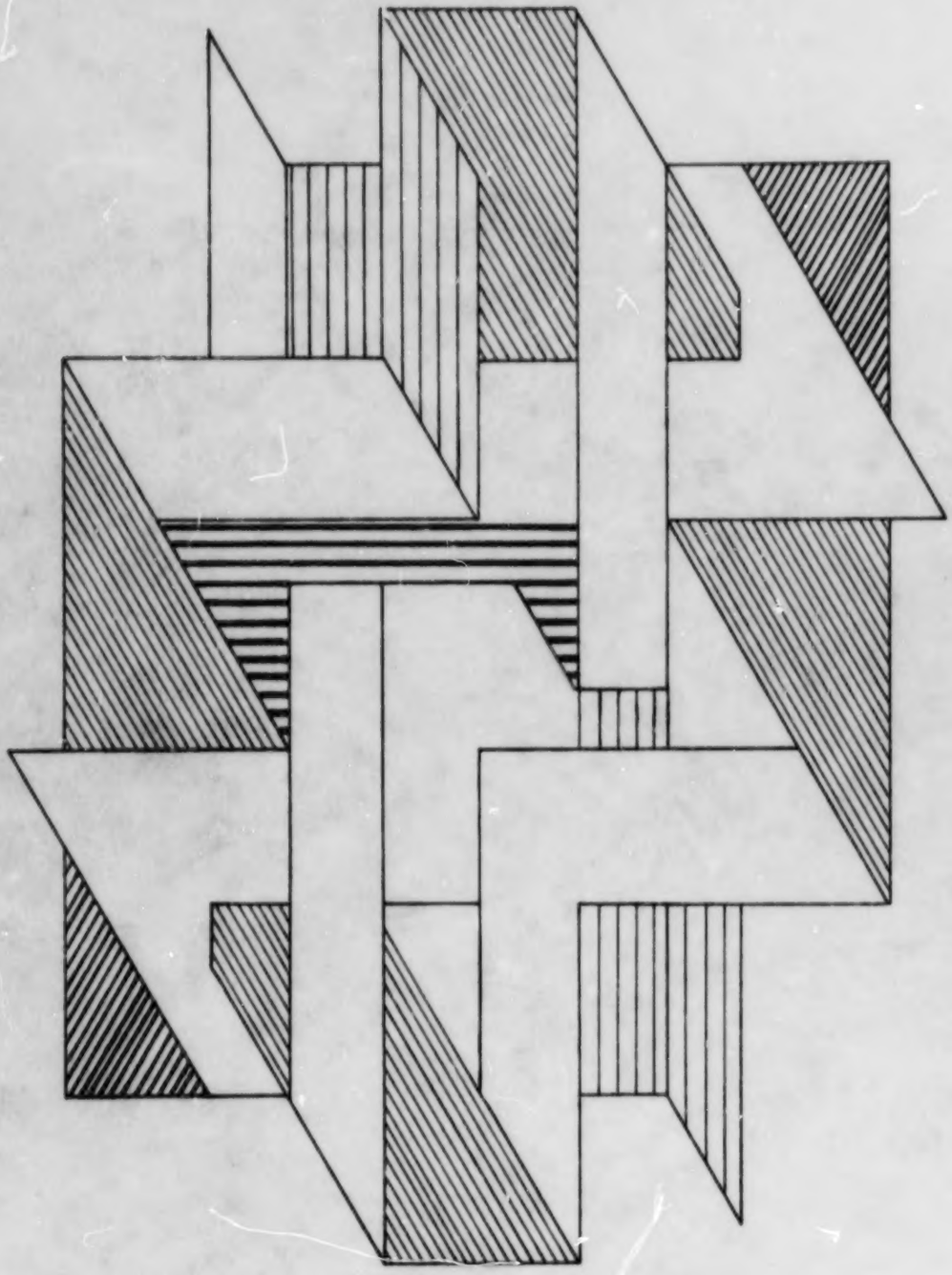
Les cinq personnes qui ont appliqué la grille n'avaient pas participé à sa conception. Il s'agissait d'enseignants en biologie, en informatique et en psychologie et de deux étudiants du MULTI. Chaque personne est individuellement responsable de l'application de l'analyse au sein de son programme; des rencontres de mise en commun et de planification ont lieu toutes les 2 ou 3 semaines.

Bien que l'équipe de recherche ne considère pas encore le guide comme un outil complet, elle juge l'étape de la rédaction comme achevée, afin de porter son attention sur la stratégie de la diffusion. Au cours de la session d'hiver 1979, une première tentative de diffusion a eu lieu, au collège Bois-de-Boulogne; elle n'a pas donné les résultats escomptés. Cette expérience a fait prendre conscience de l'aspect politique du guide.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8170398, 8170399
Financement: Bénéficiaire - Collège de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - SRD
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170397

Analyse des programmes de formation



collège de sherbrooke

SEPTEMBRE 1979

E D U Q 8170397

Analyse des programmes de formation

RAPPORT PRÉSENTÉ AU SERVICE DE LA RECHERCHE
ET DU DÉVELOPPEMENT
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

rapport no 2

Responsable:

Roger Frot

Membres de l'équipe:

rédacteur: Gilles Boudrias
Jacques Bergeron
Pierre Hétu
Jean Desmarais
Marie-Johanne Lacroix
René Pelletier
Diane Pigeon

SERVICES PÉDAGOGIQUES
DIRECTION DES PROGRAMMES
SEPTEMBRE 1979

collège de sherbrooke

INTRODUCTION

Pour la 2e année consécutive, j'ai le plaisir, à titre de Directeur des programmes pédagogiques du collège et de responsable des projets de recherche réalisés dans le cadre des "projets autres que l'innovation pédagogique", de vous présenter le rapport de l'étude réalisée en 1978-1979 et intitulée: "L'Analyse des programmes de formation: expérimentation d'un guide pratique et adaptation au niveau provincial (dans le cadre de l'analyse institutionnelle)".(1)

En fait, ce rapport doit être considéré beaucoup plus comme un 2e rapport d'étape(2) d'une étude globale sur une analyse locale des programmes de formation entreprise par la Direction des programmes pédagogiques du collège de Sherbrooke depuis plusieurs années(1)(3).

Les travaux effectués au cours de l'année scolaire 1978-1979 sont une suite directe à ceux réalisés en 1977-1978 lesquels, rappelons-le, avaient été axés, d'une part sur la compréhension et l'appropriation par les membres de l'équipe de recherche des concepts véhiculés sur l'analyse locale des programmes de formation(4)(5) et sur la formulation d'une hypothèse de grille ou de guide d'analyse d'autre part(5).

---

(1)Titre du projet présenté au S.R.D./DGEC le 13 mars 1978 aux fins d'une demande de subvention dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1978-1979.

(2)Un premier rapport a été présenté en septembre 1978: "L'Analyse des programmes de formation - Rapport présenté au Service de la recherche et du développement - Direction générale de l'enseignement collégial - Collège de Sherbrooke - Services pédagogiques - Direction des programmes - Roger Frot, René Aubry, Gilles Boudrias, Liem Nguyen - Septembre 1978.

(3)Projet présenté au S.R.D./DGEC le 10 mars 1977 aux fins d'une demande de subvention dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1977-1978 - "Projet d'évaluation des programmes de formation (dans le cadre de l'analyse institutionnelle)" - Roger Frot.

(4)L'analyse locale des programmes de formation - CADRE - Gabriel Aubin - 1977.

(5)L'analyse des programmes de formation - Rapport présenté au S.R.D./DGEC - Collège de Sherbrooke - Services pédagogiques - Direction des programmes - R. Frot, R. Aubry, G. Boudrias, L. Nguyen - Septembre 1978 - (ANNEXES I, II, III).

Au cours de la présente année scolaire, nos travaux ont donc porté, principalement, sur l'application et l'adaptation dans quatre (4) programmes de formation de la grille suggérée:

- Programme de Sciences humaines avec mathématiques,
- Programme de Sciences humaines sans mathématiques (Projet MULTI),
- Programme de Sciences (sciences de la santé, sciences pures et appliquées),
- Programme d'informatique.

Comme l'année précédente, la recherche a été réalisée par une équipe multidisciplinaire correspondant aux programmes étudiés. Par ailleurs, cette équipe s'est inspirée des conseils judicieux du personnel du CADRE et en particulier de monsieur Gabriel Aubin dont la disponibilité pour le projet a toujours été fort appréciée.

Ce rapport 1978-1979 se présente en trois (3) parties:

- 1RE PARTIE: LE PROJET DE RECHERCHE
  1- L'état de la question,
  2- L'échéancier,
  3- La méthodologie de travail,
  4- Le bilan de l'année scolaire 1978-1979,
  5- Les prospectives 1979-1980.

- 2E PARTIE: LE GUIDE D'ANALYSE LOCALE DES PROGRAMMES DE FORMATION EN MILIEU COLLEGIAL QUEBECOIS(1)

- 3E PARTIE: LES DIFFERENTES ANNEXES AUXQUELLES IL EST FAIT REFERENCE DANS LE RAPPORT.

---

(1)Cette 2e partie du rapport a été rédigée par monsieur Gilles Boudrias, professeur et coordonnateur de l'équipe de recherche, suite aux commentaires et réactions des membres de l'équipe de recherche et des consultants. Cette partie du rapport fera l'objet d'une publication autonome.

REMERCIEMENTS

En terminant cet avant-propos, je voudrais adresser mes plus sincères remerciements:

- Aux professeurs et professionnels qui ont accepté mon invitation à se joindre à l'équipe de recherche de "L'Analyse locale des programmes de formation". Par leur enthousiasme, leur implication sans réserve, leur profonde conviction dans le projet, leur disponibilité et leur dynamisme, ils ont su créer un esprit d'équipe et de confiance absolument essentiel auprès de leurs collègues pour garantir le succès de notre démarche,

- A monsieur Gabriel Aubin pour son appui constant et ses conseils toujours aussi précieux, ainsi qu'à ses collègues du CADRE dont les rétroactions à notre démarche ont été fort appréciées,

- Aux deux (2) étudiants qui ont accepté le défi de participer à la recherche durant une session et qui nous ont permis d'ajouter un autre élément important à notre projet,

- A tous les professeurs et étudiants qui ont bien voulu accepter de collaborer avec l'un ou l'autre des membres de l'équipe dans l'application du guide,

- A la Direction générale du collège pour la compréhension, le support et la confiance qu'elle m'a manifestés depuis le début qui sont autant d'atouts précieux pour l'équipe et le succès de notre recherche.

IRE PARTIE

LE PROJET DE RECHERCHE

1RE PARTIE

LE PROJET DE RECHERCHE

1- L'ETAT DE LA QUESTION

2- LES OBJECTIFS ET L'ECHEANCIER GENERAL

2.1- Objectifs pour l'année scolaire 1978-1979;

2.2- Les moyens à utiliser;

2.3- L'échéancier;

3- LA METHODOLOGIE DE TRAVAIL

4- LE BILAN DES ACTIVITES DE L'ANNEE SCOLAIRE 1978-1979

4.1- Facilité de compréhension de la grille par les utilisateurs éventuels;

4.2- Possibilité d'application à différents programmes;

4.3- Intérêt des résultats du guide d'analyse pour les gens concernés;

4.4- Les ressources physiques et énergies humaines que demande l'application du guide;

4.5- L'accueil du milieu face à ce type d'analyse;

4.6- Conclusion.

5- LES PROSPECTIVES POUR 1979-1980

5.1- L'équipe de recherche;

5.2- Les objectifs poursuivis;

5.3- Les moyens préconisés;

1- L'ETAT DE LA QUESTION

Nous n'avons pas l'intention de reprendre toute la problématique de cette recherche dans le présent rapport. A ce sujet, nous référons le lecteur au rapport de l'année scolaire 1977-1978(1).

Nous ne mentionnerons ici que certains éléments complémentaires, soit:

- le 13 mars 1978, le collège de Sherbrooke présente au Service de la recherche et du développement de la DGEC, dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1978-1979, une demande de renouvellement de subvention(2),

- le 7 juillet 1978, monsieur Jean-Paul Broudéhoux, Directeur adjoint au Service de la recherche et du développement de la DGEC, informait le collège que la demande de subvention était refusée; ce refus était confirmé par une lettre explicative adressée le 7 novembre 1978 au Directeur général du collège(3).

- suite à cette position de la DGEC, la Direction du collège décidait, étant donné l'importance et les implications antérieures dans ce dossier, de poursuivre à même les ressources du collège, le projet de recherche tel que prévu pour 1978-1979.

---

(1)L'analyse des programmes de formation - Rapport présenté au Service de la recherche et du développement de la DGEC - Collège de Sherbrooke - Services pédagogiques - Direction des programmes - R. Frot, R. Aubry, G. Boudrias, L. Nguyen - Septembre 1978 (p. 4 à 7).

(2)Services pédagogiques - Direction des programmes - Demande de subvention présentée à la DGEC (Service de la recherche et du développement) dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1978-1979 - R. Frot - 13 mars 1978.

(3)Cf. ANNEXE I dans le présent rapport.

A cette fin, le Directeur des programmes pédagogiques constituait l'équipe de recherche suivante eu égard aux objectifs à atteindre:

- Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques, responsable du projet de recherche
- Gilles Boudrias, Professeur de Philosophie, coordonnateur de l'équipe: animation et rédaction de documents
- Marie-Johanne Lacroix, Professeur de Psychologie
- Diane Pigeon, Professeur de Biologie
- Jean Desmarais, Professeur d'informatique(1)
- René Pelletier, Professeur de Philosophie au projet MULTI(2)
- Jacques Bergeron, Etudiant au projet MULTI(3)
- Pierre Hétu, Etudiant au projet MULTI(3)

---

(1)M. Jean Desmarais a participé à la recherche seulement à la session 78-3.

(2)M. René Pelletier a participé à la recherche seulement à la session 79-1.

(3)MM. Jacques Bergeron et Pierre Hétu ont participé à la recherche seulement à la session 78-3.

2- LES OBJECTIFS ET L'ECHEANCIER GENERAL

2.1- Objectifs pour l'année scolaire 1978-1979:

L'objectif général de la recherche pour l'année scolaire 1978-1979 consiste à mettre la grille à l'essai dans différents programmes afin d'en évaluer la pertinence et d'effectuer les corrections qui s'avéreront nécessaires.

Les principaux points soumis à l'évaluation seront les suivants:

- facilité de compréhension de la grille par les utilisateurs éventuels (rédaction et présentation),
- possibilité d'application à différents programmes,
- l'intérêt de ces résultats pour les gens concernés,
- les ressources physiques et énergies humaines que demande son application,
- l'accueil du milieu face à ce type d'analyse.

2.2- Les moyens à utiliser:

Description: le moyen général utilisé pour atteindre ces objectifs, consiste à faire appliquer la grille dans différents programmes par des personnes n'ayant pas participé à sa conception.

Ces personnes et programmes sont les suivants:

- Sciences pures: Diane Pigeon (enseignante en biologie)
- Informatique: Jean Desmarais (enseignant en informatique),
- Sciences humaines: Marie-Johanne Lacroix (enseignante en psychologie),

- MULTI (sc. humaines): Jacques Bergeron et Pierre Hétu (étudiants du MULTI).

Remarques: Nous croyons que les programmes du général s'avèreront plus difficiles à analyser que ceux du professionnel, étant donné le manque de données au général. C'est pourquoi nous avons choisi un plus grand nombre de programmes généraux.

Le MULTI est un programme original du collège de Sherbrooke où les étudiants et les enseignants fonctionnent conjointement selon un processus démocratique. L'originalité de ce programme et la possibilité de faire effectuer l'analyse par des étudiants ont motivé le choix de ce programme.

- Deux autres personnes s'ajoutent à cette équipe, il s'agit de:
  - Roger Frot (Directeur des programmes), responsable de l'administration générale de la recherche,
  - Gilles Boudrias (enseignant en philosophie), responsable de l'animation de l'équipe, de la correction de la grille et de la rédaction des documents d'évaluation.

2.3- L'échéancier:

a) Echéancier de la session automne 1978

"Echéancier de l'ensemble de l'équipe"

31 août 1978 Lecture du document et planification de la session.

4 septembre 1978 Lecture du document et planification de la session.

"L'analyse dans son ensemble"

14 septembre 1978 Cueillette et classification des documents déjà existant.

21 septembre 1978 Cueillette et classification des documents déjà existant.

28 septembre 1978 Analyse sommaire de cette documentation.

5 octobre 1978 Analyse sommaire de cette documentation.

"Approfondissement de l'analyse"

12 octobre 1978 Deux (2) voies: a) s'il s'agit d'un programme où il y a beaucoup de données, approfondissement d'une partie de l'analyse.

19 octobre 1978

26 octobre 1978 b) s'il s'agit d'un programme où il y a peu de données, enquête sur une partie de l'analyse.

2 novembre 1978

"Rétro-action"

9 novembre 1978 Rédaction d'un document exprimant les résultats de l'analyse.

16 novembre 1978 Rédaction d'un document exprimant les résultats de l'analyse

23 novembre 1978 Présentation de ce document aux intéressés.

30 novembre 1978 Présentation de ce document aux intéressés.

7 décembre 1978 Rétro-action sur la valeur de l'analyse.

14 décembre 1978 Rétro-action sur la valeur de l'analyse.

b) Echéancier de la session hiver 1979

Les quatre (4) opérations suivantes ont été planifiées pour la session hiver 1979.

i) poursuite de la mise à l'essai de l'analyse,

ii) correction de la grille,

iii) élaboration,
iiii) rédaction.

19 janvier 1979	Session d'évaluation de l'équipe.
26 janvier 1979	Rencontre entre MM. Roger Frot, Gilles Boudrias et les responsables des collèges Bois-de-Boulogne, Rosemon et Vieux-Montréal (1re approche de collaboration entre les 4 collèges).
15 février 1979	Rapport d'étape de chaque chercheur.
22 février 1979	Rapport d'étape de l'équipe.
1er mars 1979	Rencontre avec CADRE (séminaire).
1er mars 1979	Rencontre avec les collèges intéressés à s'associer à notre recherche en 1979-1980 (Bois-de-Boulogne et Rosemont).
1er mars 1979	Présentation de la demande de subvention au Service de la recherche et du développement de la DGEC pour l'année scolaire 1979-1980.
Avril-mai 1979	Rencontres dans les différents programmes.
15 juin 1979	Rapport des différents chercheurs.
27 juin 1979	Rencontre des membres de l'équipe de recherche avec le Service de la recherche et du développement de la DGEC.
23 août 1979	Session d'évaluation de l'équipe de recherche-présentation du rapport 1978-1979.
30 septembre 1979	Présentation du rapport final (année scolaire 1978-1979).

3- LA METHODOLOGIE DE TRAVAIL

Mode de fonctionnement:

Chaque personne est individuellement responsable de l'application de l'analyse au sein de son programme. Toutefois, afin de favoriser la créativité et l'unité au sein de la recherche, des rencontres de mise en commun et de planification auront lieu périodiquement, (à toutes les deux ou trois semaines).

Mise en garde:

La réalisation d'un programme s'étend sur une durée de deux ou trois ans, selon qu'il s'agit d'un programme général ou professionnel. La grille d'analyse fut conçue pour s'appliquer tout au long du déroulement d'un programme, mais l'essai de l'analyse ne s'étendra que sur un semestre, ou au mieux, sur deux semestres; cette contrainte temporelle engendre d'inévitables difficultés: les résultats analysés ne seront pas ceux du programme en cours, il sera difficile d'obtenir un jugement valable sur la satisfaction ou l'insatisfaction par rapport à un programme d'étudiants qui débutent dans ce programme, etc. Il faut donc s'attendre à ce que les résultats de cet essai revêtent un caractère d'indice plutôt que de preuve contraignante.

Le contenu d'un programme peut se présenter selon trois modes d'existence. Il se retrouve d'abord sous forme d'idées dans la tête de certains individus. Ces idées se concrétisent premièrement dans certains écrits qui devraient par la suite organiser la réalité. Or, il arrive que bien des dimensions des programmes actuels ne sont pas régies par des écrits, on pourrait même être en droit de se demander si elles le sont par des idées ou si, dans leur cas, la réalité ne serait pas plutôt le fruit de quelques circonstances aléatoires. Si les intéressés jugent opportun de combler ces lacunes, il devrait s'ensuivre un processus évolutif où le rationnel du réel favoriserait celui de l'analyse et vice-versa. Mais ce processus demande un prolongement temporel qui n'est pas celui de l'essai de l'analyse, aussi faut-il s'attendre à ce que certaines dimensions de l'analyse demeurent stériles, faute d'objet.

4- LE BILAN DES ACTIVITES DE L'ANNEE SCOLAIRE 1978-1979

A cours de cette deuxième année d'une recherche visant à élaborer un guide d'analyse des programmes de formation, nous nous sommes efforcés de décrire notre démarche au fur et à mesure de son développement. Nous référons donc le lecteur intéressés par cette démarche, aux différentes annexes accompagnant ce document. Le présent bilan vise surtout à communiquer où nous en sommes dans l'attente de nos différents objectifs. Ceux-ci consistaient à évaluer et à corriger le guide en fonction des principaux points suivant:

4.1- Facilité de compréhension de la grille par les utilisateurs éventuels:

4.1.1- Evaluation

Dès les débuts de la mise à l'essai de la grille d'analyse, cette dernière s'avèra d'une complexité excessive. Déjà lors de notre bilan de la session automne 1978 nous étions en mesure d'annoncer plusieurs corrections visant à simplifier la structure et le vocabulaire de la grille. (cf. ANNEXE II)(1). Certains événements de la deuxième session, dont nous reparlerons plus loin, attirèrent notre attention sur une dimension que nous avions négligée: le contexte politique dans lequel la grille devait s'insérer. En réponse à ce problème, il nous a semblé important d'exprimer par écrit dans quel esprit politique cette grille avait été conçue. Enfin le mot "grille" prêtant à confusion, nous avons décidé de la remplacer par le mot "guide" dont le contenu sémantique semble mieux exprimer le caractère de l'outil d'analyse que nous présentons.

---

(1)ANNEXE II - Bilan de mi-session - Gilles Boudrias - 30 octobre 1978.

4.1.2- Corrections

Toutes les corrections annoncées dans le bilan de l'automne 1978 furent effectuées.(1) En plus, le titre du document fut changé et deux chapitres furent ajoutés afin d'expliciter l'esprit politique du guide. L'un de ces chapitres s'intitule "Pourquoi?" et l'autre "Par qui?".

4.2- Possibilité d'application à différents programmes:

4.2.1- Evaluation

La première version du guide fut appliquée à quatre programmes différents: un programme de l'enseignement professionnel (informatique) et trois de l'enseignement général (sciences humaines avec mathématiques, sciences et MULTI). Dans le cas du MULTI, précisons que ce programme constitue une structure pédagogique originale où l'étudiant choisit son profil de formation et où l'ensemble des étudiants décident des modes de fonctionnement par voie démocratique.

Seule la personne affectée à l'analyse de ce dernier programme s'est plainte d'une certaine incompatibilité entre les structures de la grille et celles du programme qu'elle avait à analyser. Toutefois cette critique (cf. ANNEXE IV) s'adressait à la première version du guide et nous avons depuis corrigé l'ensemble des éléments sur lesquels portaient cette critique, y compris le système permanent de classification des données.

Pour ce qui est du programme en informatique, sa mise-à-l'essai ne s'étendit que sur une seule session, il s'agit de la session automne 1978 pendant laquelle les étudiants

débrayèrent durant environ 3 semaines. Ces événements, hors de notre contrôle, empêchèrent l'analyse de dépasser le stade théorique de la formulation de questions. L'enseignant affecté à cette analyse n'étant pas disponible à la session suivante, et la tâche de son département ne permettant pas de le remplacer, nous avons décidé d'interrompre la mise-à-l'essai de l'analyse dans ce programme. Bien que l'analyse n'ait pas dépassé un stade théorique, nous étions déjà en mesure de juger de son applicabilité à ce programme. On y rencontra les problèmes techniques déjà mentionnés et qui furent corrigés depuis, mais en ce qui concerne la compatibilité entre la structure du guide et celle du programme aucun problème ne se présenta.

Enfin, les programmes d'enseignement en sciences et en sciences humaines furent l'objet d'une attention toute spéciale. Etant donné leur généralité et le grand nombre de personnes impliquées, dans leur réalisation, ces deux programmes constituaient pour nous un lieu de prédilection pour tester le guide; il nous semblait qu'en raison même des difficultés que leur analyse soulevait, les résultats de celle-ci seraient d'autant significatifs. En fait, l'analyse de ces deux programmes n'est pas encore terminée, elle est cependant assez avancée pour que nous puissions déjà conclure à son applicabilité dans ces deux programmes. (Cf. ANNEXES V et VI).

En résumé, nous pouvons affirmer que le nouveau guide d'analyse est applicable à tous les programmes que nous avions choisis d'analyser, et même à tous les programmes du collège de Sherbrooke puisque nous avions un échantillon de chaque grand genre de programme. Nous ne saurions cependant étendre cette conclusion à l'ensemble des programmes de formation du système collégial

québécois puisqu'il ne nous pas encore été donné d'expérimenter le guide dans d'autres milieux et plus particulièrement dans un collège où il n'existe pas de groupe de base.

Prétendre que le guide est applicable à tous les programmes ne signifie toutefois pas que cette application soit aussi aisée d'un programme à l'autre. Il nous est apparu que les programmes où il est facile de réunir les gens touchés par l'analyse se prêtaient beaucoup plus facilement à celle-ci.

4.2.2- Corrections

Le système de classeur devant permettre une permanence de l'analyse, ne figure plus qu'à titre de suggestion dans le nouveau guide. Il est remplacé par un développement de la septième étape du processus d'analyse où il est conseillé de décrire de la façon la plus complète possible la démarche de l'analyse.

Dans le nouveau guide, les gens touchés par l'analyse doivent participer à certaines étapes de sa réalisation.

4.3- Intérêt des résultats du guide d'analyse pour les gens concernés:

Remarquons d'abord que les résultats dont il est fait mention ici sont ceux de la première version du guide. Cette première version du guide ne se préoccupait pas particulièrement de l'intérêt des membres d'un programme par rapport à certaines questions précises. Aussi les résultats qui furent obtenus risquent-ils de ne pas répondre aux attentes des gens concernés par l'analyse. L'équipe de

la recherche à l'heure actuelle se retrouve face à la question suivante: "Doit-on transmettre ces résultats ou repartir à neuf avec le nouveau guide?" En bref, l'objectif d'évaluation de l'intérêt des résultats du guide n'est pas encore atteint.

Mais, fait malgré tout assez significatif, plusieurs étudiants ayant eu à répondre à un questionnaire ou à passer une entrevue dans le cadre de l'analyse de programme, ont manifesté le désir de connaître les résultats de cette analyse. Pour ce qui est des autres groupes de personnes au sein du collège, ils répondirent en moyenne de bonne grâce aux différents processus d'enquête mais ne manifestèrent aucun intérêt spécial à en connaître les résultats. La leçon que nous en tirons, c'est que nous n'avons sans doute pas mis suffisamment l'accent sur la sensibilisation à l'analyse de programme.

En un sens cette situation était voulue. La grille d'analyse nous étant apparue inadéquate dans sa formulation, il nous sembla inopportun d'en généraliser la diffusion. Notre attitude était la suivante: ne rien cacher de notre démarche à ceux que la question intéressait et qui demandaient des informations à son sujet; ne pas publiciser le guide de façon systématique avant qu'il ne soit corrigé. Nous n'avons dérogé à cette règle qu'une seule fois (Bois-de-Boulogne), ce qui eut pour effet de nous en confirmer le bien-fondé. (cf. point 4.5).

4.4- <u>Les ressources physiques et énergies humaines que demande l'application du guide</u>:

Les ressources physiques ne font pas tellement problème dans la mesure où le guide est construit de telle façon qu'on ajuste l'ampleur de l'analyse aux ressources disponibles ou qu'on y renonce selon le cas.

La question des ressources humaines est plus délicate. Nous avons soutenu jusqu'ici que l'analyse pourrait s'effectuer au sein du déroulement normal d'un programme sans qu'il soit nécessaire d'y affecter

un personnel spécial. Nous nous voyons maintenant dans l'obligation de contredire cette position prise de façon trop hâtive. Les différentes personnes ayant mis le guide à l'essai furent unanimes à soutenir que son application était impensable sans qu'au moins une personne par programme soit disponible à plein temps pour un minimum d'une journée.

Les raisons invoquées sont les suivantes:

- La complexité d'un programme de formation est telle que son analyse ne saurait s'effectuer sans un certain degré de concentration. Le travail de rédaction de documents ou de coordination de l'analyse ne saurait s'effectuer à temps perdu à raison de sessions d'une durée d'une heure ou d'une demi-heure. De l'avis unanime des responsables d'analyse, la mise en train d'une pareille session de travail demande à elle seule environ une heure.

- Le fait d'être disponible au moins une journée pour fins d'analyse accroît la motivation du responsable d'une analyse.

- Finalement les différentes rencontres individuelles et collectives, passations de questionnaires, etc., sont très onéreuses en temps et ne sauraient être additionnées à la charge normale d'un enseignant.

Les modalités de cette disponibilité des responsables d'analyse relèvent d'une autre instance. Nous n'entrerons donc pas dans le détail des moyens de la fournir.

4.5- L'accueil du milieu face à ce type d'analyse:

Au collège de Sherbrooke, l'analyse des programmes de formation s'est introduite "en douce". Nous n'avons fait aucun effort spécial ni pour publiciser l'analyse, ni pour la cacher. Le Directeur des programmes ayant plusieurs recherches en marche, les gens sont habitués à ce type de démarche et l'idée "d'une-personne-libérée-pour-fin-d'analyse" n'émeut personne. Aussi l'accueil se limita-t-il à quelques demandes d'une copie du guide et à quelques discussions au hasard d'une rencontre. Cette situation nous convenait car nous ne jugions pas cette première version du guide suffisamment achevée pour en faire une large diffusion.

Il était dans notre mandat de construire un guide exportable dans d'autres collèges de la province. Au cours de la session hiver 1979, une première tentative d'exportation eut lieu au collège Bois-de-Boulogne. Cette tentative ne donna pas les résultats escomptés. Fait significatif, toutefois: le blocage ne se produisit pas par rapport aux qualités intrinsèques du guide mais par rapport à l'idée de "programme de formation" et à celle "d'analyse". Nous expliquons ce blocage de la façon suivante. D'une part le collège Bois-de-Boulogne se proposait d'implanter le fonctionnement par programme, ce qui eut pour effet d'abord de rendre équivoque la notion de "programme de formation". Par "programme de formation" entendions-nous une unité de fonctionnement ou une structure déjà existante? Cette mesure eut aussi pour effet de rendre l'analyse louche? L'analyse ne serait-elle pas la première étape d'un processus devant aboutir à un fonctionnement par programme? D'autre part, les deux représentants de l'équipe de recherche (Marie-Johanne Lacroix et Gilles Boudrias) s'étaient préparés, lors de la première rencontre, à affronter des questions d'ordre technique concernant l'analyse, alors que celles-ci furent surtout d'ordre politique. Conséquence de tout ceci: un moratoire sur la question.

Cette expérience fut, malgré tout, enrichissante pour l'équipe de recherche. Elle nous fit prendre conscience que jusque là nous n'avions pas été suffisamment attentif à l'aspect politique du guide. Nous ne nous étions pas assez questionnés sur la stratégie de sa diffusion. En bref, nous avions brûlé une étape importante et c'est ce qui explique notre échec à Bois-de-Boulogne. Il fut donc décidé , pour l'année scolaire 1979-1980, de concevoir une stratégie d'information, de sensibilisation et même de formation par rapport à l'analyse des programmes de formation et aussi par rapport au guide que nous proposons pour effectuer cette analyse.

4.6- Conclusion:

Bien que le guide soit encore loin d'être un outil complet, nous nous devons, pour l'instant, de considérer l'étape rédaction comme achevée afin de porter notre attention sur une dimension plus urgente: la stratégie de sa diffusion. Il importe, d'après nous, d'utiliser, dans la conception de cette stratégie, la même approche que nous avons utilisée pour la construction du guide, c'est-à-dire compléter l'étape théorique de la conception par une étape empirique de mise-à-l'essai locale.

Cette stratégie de diffusion devrait, d'après nous, comprendre les composantes suivantes:

- L'exemple d'une analyse prolongée permettant de témoigner de l'utilité du guide.

- Une rencontre d'information sur la recherche en général et sur le guide. Cette rencontre devant servir en même temps de moyen de dépistage de personnes intéressées par l'analyse des programmes de formation.

- Une session de sensibilisation à l'analyse des programmes de formation au moyen du guide. Cette session s'adresserait évidemment aux personnes ayant manifesté de l'intérêt lors de la rencontre d'information.

- Une session de formation ayant pour but de fournir l'outillage technique à ceux que l'analyse de programme intéresse particulièrement. (Outillage technique = technique d'entrevue individuelle et de groupe, technique d'enquête, de construction de questionnaire, etc.).

L'expérience de Bois-de-Boulogne nous a appris que cette stratégie est aussi délicate et fondamentale que la construction du guide. La façon dont le guide est perçu est aussi importante que sa qualité intrinsèque. Chacune des composantes qui précèdent doit donc être longuement préparée avant d'être réalisée. D'après nous cette stratégie de diffusion du guide échouera si elle laisse trop de place à l'improvisation. Il nous faut donc chercher à en connaître les facteurs de la façon la plus exhaustive possible avant de passer à l'action.

C'est par rapport à ces composantes et dans cet esprit que s'orientera la recherche pour l'année scolaire 1979-1980.

5- LES PROSPECTIVES POUR 1979-1980

Suite à la session d'évaluation des membres de l'équipe de recherche avec monsieur Jean-Paul Broudéhoux, Directeur adjoint du Service de la recherche et du développement de la DGEC, le 27 juin 1979 et conformément aux termes de la lettre d'approbation(1) de monsieur Jean-Paul Broudéhoux eu égard à notre demande de subvention pour 1979-1980, les activités de l'année seront principalement centrées sur la diffusion du guide et la sensibilisation du milieu à cet instrument. Pour ce faire, il a été convenu, au sein de l'équipe de recherche, de considérer ce guide d'analyse comme un outil pédagogique mis au service du personnel enseignant aux fins d'analyse, sur une base volontaire, des programmes de formation. Dans ce contexte, l'aspect correction du guide a été relégué au second plan. Ce processus de diffusion sera d'abord expérimenté au collège de Sherbrooke et analysé ensuite aux fins d'une exportation possible dans d'autres collèges (Bois-de-Boulogne et Rosemont en particulier).

5.1- L'équipe de recherche:

L'équipe de recherche de l'année dernière ayant rencontré certains problèmes techniques dans ses activités d'enquête, il fut décidé pour cette année de s'adjoindre une personne ayant les connaissances théoriques et l'expérience de ce genre d'activités. La nouvelle équipe de recherche se compose donc comme suit:

- Roger Frot, cadre (Directeur des programmes pédagogiques),
- Sylvio Lebrun, P.N.E. (psycho-orienteur),
- Marie-Johanne Lacroix, enseignante (psychologie),
- Diane Pigeon, enseignante (biologie).
- Gilles Boudrias, enseignant (philosophie).

---

(1)Lettre du 3 juillet 1979 de monsieur Jean-Paul Broudéhoux, Directeur général adjoint S.R.D./DGEC adressée à monsieur José Leroux, Directeur général du collège de Sherbrooke.

5.2- Les objectifs poursuivis:

Suite à l'évaluation des travaux réalisés en 1978-1979, les membres de l'équipe de recherche pour 1979-1980 ont décidé de limiter ce processus de diffusion à quatre (4) composantes:

- Informations sur la recherche en général,
- Elaboration d'une stratégie de sensibilisation,
- Evaluation, au moyen d'une analyse accomplie, de l'utilisation du guide,
- Formation d'analystes.

Ce sont ces quatre (4) composantes que nous nous sommes efforcés de traduire en objectifs:

a) diffuser de façon plus systématique l'information concernant la recherche dans son ensemble,

b) élaborer une stratégie de sensibilisation à l'analyse des programmes au moyen du guide et mettre cette stratégie en oeuvre,

c) poursuivre le processus d'évaluation de l'utilité du guide,

d) choisir et contacter un organisme capable de monter et de donner une session de formation préparant à l'analyse de programme.

5.3- Les moyens préconisés:

5.3.1- 1er objectif:

Diffuser de façon plus systématique l'information concernant la recherche dans son ensemble.

a) Activités: concevoir et réaliser une rencontre d'information au collège de Sherbrooke et dans d'autres collèges si l'expérience s'avère positive à Sherbrooke.

b) Personnes impliquées: Marie-Johanne Lacroix agira à titre de responsable de la conception de cette rencontre. Elle sera assistée de Roger Frot et Gilles Boudrias.

Lors de la réalisation de la rencontre, les membres de l'équipe interviendront à titre de personnes-ressources et de plus Sylvio Lebrun tiendra le rôle d'animateur.

c) Echéance: la rencontre à Sherbrooke se tiendra le 30 octobre 1979.

Les rencontres éventuelles dans d'autres collèges n'auront lieu qu'en 2e session.

5.3.2- 2e objectif:

Elaborer une stratégie de sensibilisation à l'analyse des programmes au moyen du guide, et mettre cette stratégie en oeuvre.

a) Activités: conception et réalisation d'une session de sensibilisation devant se tenir dans un premier temps à Sherbrooke et dans d'autres collèges par la suite.

b) Personnes impliquées: Marie-Johanne Lacroix agira à titre de responsable de la conception de cette session. Roger Frot se chargera de l'aspect administratif et Gilles Boudrias rédigera la documentation nécessaire. Le processus de conception sera accompli conjointement par ces trois personnes. De plus, Diane Pigeon et Sylvio Lebrun seront appelés à fournir des rétro-actions à ces trois personnes. Enfin, les services de Gabriel Aubin de CADRE seront demandés à titre de personne-ressource.

c) Echéances: le processus de conception devrait être achevé en décembre 1979.

La réalisation de cette session devrait avoir lieu à Sherbrooke en février 1980, et dans au moins un autre collège en avril 1980.

La rencontre avec Gabriel Aubin se tiendra le 22 octobre 1979, si celui-ci est disponible.

5.3.3- 3e objectif:

Poursuivre le processus d'évaluation de l'utilité du guide.

a) Activités: Dans les programmes de sciences et de sciences humaines, continuer l'analyse déjà en cours de manière à obtenir des résultats probants.

a) Activités (suite): En sciences: - dépouiller par informatique les questionnaires complétés l'an dernier par les étudiants du secteur des sciences et interpréter ces résultats. Ces questionnaires portaient sur la réalisation des objectifs d'apprentissage et la méthodologie de l'ensemble des cours du programme de sciences.

- Effectuer une analyse portant sur la réalisation et la satisfaction des étudiants par rapport aux objectifs para-pédagogiques.

En sciences humaines: - interpréter les résultats recueillis l'année dernière et communiquer ces résultats et leur interprétation aux principaux intéressés.

b) Personnes impliquées: En sciences: Diane Pigeon et Sylvio Lebrun.

En sciences humaines: Marie-Johanne Lacroix.

c) Echéances: En sciences: - décembre 1979
- mai 1980.

En sciences humaines: - mai 1980.

5.3.4- 4e objectif:

Choisir et contacter un organisme capable d'élaborer et de donner une session de formation préparant à l'analyse de programme.

a) Activités: Dresser la liste des besoins auxquels devraient répondre cette session.

Communiquer cette liste aux organismes susceptibles d'être capables d'y répondre.

Elaborer des critères permettant de choisir un organisme.

Déterminer, avec cet organisme. l'implication éventuelle de l'équipe de recherche dans le processus de conception et de prestation de la session.

5.3.5- Soulignons pour terminer que l'aspect administratif de l'ensemble de la recherche est sous la responsabilité de Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques, et que la coordination de l'ensemble des activités ainsi que la rédaction des différents rapports est sous la responsabilité de Gilles Boudrias.

2E PARTIE

GUIDE D'ANALYSE LOCALE DES PROGRAMMES

DE FORMATION EN MILIEU COLLEGIAL QUEBECOIS(1)

(1)Cette 2e partie du rapport a été rédigée par monsieur Gilles Boudrias à partir des travaux et des commentaires des membres de l'équipe de recherche.

Ce texte fera l'objet d'une publication autonome.

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL. (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

GUIDE D'ANALYSE LOCALE DES PROGRAMMES DE FORMATION

EN MILIEU COLLEGIAL QUEBECOIS

REDIGE PAR GILLES BOUDRIAS

RESULTAT D'UNE RECHERCHE EFFECTUEE SOUS L'INITIATIVE
ET LA RESPONSABILITE ADMINISTRATIVE DE ROGER FROT,
DIRECTEUR DES PROGRAMMES PEDAGOGIQUES

18 JUIN 1979

AVANT-PROPOS

Ce guide est le résultat d'une recherche de deux ans effectuée par la Direction des programmes pédagogiques du Collège de Sherbrooke à partir de l'initiative, et sous la responsabilité administrative de Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques. Cette recherche fut financée, la première année par le Service de recherche et de développement (S.R.D.) de la D.G.E.C. et la deuxième année par le Collège de Sherbrooke.

L'équipe de la première année était composée des personnes suivantes:

René Aubry, Directeur des services pédagogiques,
Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques,
Gilles Boudrias, enseignant en Philosophie,
Liem Nguyen, enseignant en Informatique.

Cette équipe se réunissait environ une fois pas semaine. Gilles Boudrias y tenait le rôle de rédacteur des documents. Environ une fois par mois, l'équipe rencontrait monsieur Gabriel Aubin de CADRE et monsieur Pierre Gingras de la D.G.E.C. afin d'obtenir leurs rétroactions. Au terme de cette première année un guide temporaire fut produit.(1)

Lors de la deuxième année ce guide fut mis-à-l'essai par une équipe de recherche composée des personnes suivantes:

(1 session) Jacques Bergeron, étudiant en Sciences humaines,
(1 session) Jean Desmarais, enseignant en Informatique,
(1 session) Pierre Hétu, étudiant en Sciences humaines,
(2 sessions) Marie-Johanne Lacroix, enseignante en Psychologie,
(1 session) René Pelletier, enseignant en Philosophie,
(2 sessions) Diane Pigeon, enseignante en Biologie.

---

(1)Analyse des programmes de formation, rapport présenté au Service de la recherche et du développement, D.G.E.C., Services pédagogiques, Direction des Programmes, Collège de Sherbrooke, Septembre 1978.

Roger Frot assura à nouveau la responsabilité administrative et la coordination générale de la recherche et Gilles Boudrias tint le rôle d'animateur du groupe de recherche et de rédacteur du nouveau guide.

Deux rencontres de rétroaction eurent lieu avec les membres de CADRE et des représentants du Service de la recherche et du développement de la D.G.E.C., (messieurs Jean-Paul Broudéhoux et Pierre Gingras).

Il est impossible de retracer la contribution de chacun dans l'élaboration de ce guide, mais il est bien évident que ce guide ne serait pas ce qu'il est sans leur participation. C'est ce qui explique l'emploi de la première personne du pluriel dans l'ensemble de ce document. Ce guide est donc avant tout le résultat d'un travail empirique et sa conception s'inspire des idées originales et des rétroactions des personnes que nous venons de citer. Le détail de ces rétroactions et des expériences qui les ont inspirées sera publié dans le document final de cette recherche.(1)

---

(1)Rapport final prévu pour le 15 septembre 1979.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS I

TABLE DES MATIERES III

INTRODUCTION

L'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION:

Chapitre I - POURQUOI ? 2

Chapitre II - PAR QUI ? 9

Chapitre III - QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION " ? 13

Chapitre IV - QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ? ... 21

Chapitre V - COMMENT ? 27

EXEMPLES DE QUESTIONS 35

CONCLUSION 44

ANNEXE 45

INTRODUCTION

De nos jours, l'autonomie est à la mode, on n'aime guère être guidé. Aussi la première question que le présentateur d'un guide se voit souvent contraint d'affronter est celle-ci: " Ne pourrions-nous pas construire notre propre guide ?" La réponse est: " Oui, mais à quel prix ?" Une vingtaine de personnes ont participé de façon plus ou moins directe à la conception de ce guide, et ce processus de conception qui n'est pas encore vraiment achevé dure déjà depuis deux ans.

La question est malgré tout légitime. Ce que l'on craint, c'est de se retrouver avec un livre de recettes dont on ne comprend ni le sens, ni la portée. Nous avons essayé de contourner ce problème en transmettant non seulement les recettes que nous avons éprouvées, mais aussi leurs justifications. C'est ce qui donne à ce guide, dans ses premiers chapitres, l'allure d'un essai. Nous espérons que l'inconvénient de la lecture de ces chapitres sera largement compensé par une meilleure compréhension du processus d'analyse que nous proposons, ce qui s'avère fondamental pour nous, car dans ce guide l'esprit importe toujours plus que la lettre.

CHAPITRE I

POURQUOI ?

CHAPITRE 1: POURQUOI ?

La question " Pourquoi ? " lorsqu'elle s'adresse à un outil pédagogique renvoie d'abord au besoin auquel cet outil cherche à répondre. Si cet outil vient combler un faux besoin, il va de soi qu'on le rejettera. Une autre dimension s'avère cependant tout aussi impérative, c'est celle de l'approche politique dont s'inspire cet outil. Si cet outil, présuppose des manières ou des fins politiques qu'on ne partage pas, il sera l'objet non seulement d'un rejet personnel mais celui d'une opposition active. Le présent chapitre a pour but d'expliciter ce double aspect du guide de façon à permettre au lecteur de décider par lui-même des deux questions suivantes:

1) Le besoin auquel cet outil cherche à répondre est-il réel et bien identifié ?

2) La conception politique sur laquelle il s'appuie, est-elle acceptable ?

Ce n'est pas le lieu ici d'entreprendre une étude détaillée du système collégial. Heureusement, une pareille entreprise n'est pas nécessaire à notre propos. Une simple lecture de certains évènements ayant marqué le système collégial québécois depuis quelques années suffira à expliciter notre évaluation de la situation. Au sein de cette lecture nous essaierons de nous en tenir à des faits tellement gros que personne, à notre avis, ne saurait les contredire. Cette lecture sera suivie d'une identification de certains problèmes auxquels ce guide d'analyse prétend apporter des solutions. Il appartient bien sûr au lecteur de juger de la pertinence de l'ensemble de cette approche.

BREVE LECTURE DE CERTAINS EVENEMENTS:

L'aspect le plus manifeste de l'avènement du système collégial public au Québec est sans contredit le regroupement de différentes institutions scolaires en quelques gros collèges nommés CEGEPS. Cet évènement engendra des conséquences dépassant largement son caractère quantitatif. Nous en retiendrons deux.

Premièrement, ce regroupement eût pour effet de concentrer les forces syndicales. Bien sûr, les grandes centrales syndicales existaient avant la réforme du système collégial, mais elle regroupait alors de petits syndicats à fonctionnement pour ainsi dire artisanal. Ce n'est plus le cas de nos jours. Les syndicats locaux sont bien organisés et constituent une force avec laquelle les administrations locales sont obligées de composer.

Deuxièmement, les relations interpersonnelles se trouvèrent elles aussi modifiées. Si le fonctionnement des anciennes institutions de niveau collégial se rapprochait souvent de celui d'une grosse famille où tous se connaissent et discutent au hasard d'une rencontre, il n'en va plus de même aujourd'hui où le grand nombre de personnes impliquées dans le fonctionnement d'un collège rend absurde l'intention même de lier connaissance avec chacun. Réaction normale, les gens se réunissent en sous-groupes selon l'analogie de leurs fonctions au sein du collège. En ce qui concerne les enseignants, leur lieu de rapatriement naturel est bien sûr leur département.

Un autre évènement nous semble digne de mention. Il s'agit d'une transformation de la mentalité québécoise concernant les rapports politiques. Depuis longtemps l'argument d'autorité est interdit par nos moeurs intellectuelles, cet interdit s'étend de plus en plus à nos moeurs politiques. En conséquence, toute décision peu importe d'où elle émane,

risque de rester sans suites si elle n'est pas justifiée à la fois par la raison et par les faits, et si cette justification n'est pas ressentie et endossée par ceux à qui elle s'adresse. Dans le milieu collégial cette attitude prend la forme d'un refus d'une hiérarchie de pouvoirs, bien qu'on doive reconnaître la nécessité d'une hiérarchie d'organisation dont la caractéristique serait d'assumer la cohérence des différentes activités d'un collège et non leur commandement.

LES PROBLEMES:

De ce qui précède, il nous semble résulter deux problèmes.

D'abord une lacune pédagogique: l'isolement du personnel d'un collège et plus particulièrement celui des enseignants de différentes disciplines empêche ceux-ci d'avoir une vue d'ensemble des différentes activités de formation des étudiants. Ainsi, les personnes affectées à la formation sont incapables de s'auto-évaluer et de s'ajuster aux besoins des étudiants. En plus de freiner l'évolution de la pédagogie en milieu collégial, cette situation risque, d'après nous, d'enfermer les étudiants dans un univers analogue à celui des romans de Kafka.

En deuxième lieu, d'une part, la force syndicale alliée à la mentalité du refus de l'argument d'autorité bloque systématiquement la plupart des initiatives ayant été parachutées d'en haut. D'autre part, le personnel en général étant isolé par fonctions et les enseignants selon leur discipline, presque personne dans un collège ne possède l'information nécessaire pour détecter et planifier une amélioration possible dans la formation d'ensemble des étudiants, et surtout presque personne ne voit là une de ses responsabilités. Encore une fois nous nous retrouvons face à un système non-évolutif ou, pour être plus optimiste, ne facilitant pas l'évolution, mais cette fois-ci sur le terrain politique.

En bref, les besoins auxquels ce guide d'analyse cherche à répondre sont les suivants:

1.1 Absence d'un moyen permettant d'obtenir un portrait des services et activités de l'ensemble de la formation d'un étudiant et du même coup,

1.2 Attitude sceptique quant à la cohérence de cette formation.

2. Absence d'un moyen permettant à la pédagogie de se développer malgré l'inévitable dialectique des rapports patrons-employés, et à la satisfaction des deux parties puisque, à notre avis, les cadres aussi bien que les syndiqués des collèges ont à coeur l'amélioration de la pédagogie.

SOLUTION:

Nous ne sommes pas les premiers à poser un semblable diagnostic de la situation actuelle des collèges. La question de la cohérence dans la formation des étudiants a certainement été l'un des résultats de ces diagnostics puisqu'on a essayé d'y apporter un remède. Il importe ici de rappeler ce remède afin de le distinguer de notre approche.

Ce remède consiste à remplacer ou à ajouter à la structure départementale actuelle une nouvelle structure appelée "programme intégré de formation". Cette structure consisterait en un module réunissant pour fins de travail en commun les enseignants de différentes disciplines qui s'adressent à un même groupe d'étudiants. Peut-être est-ce la meilleure solution pour certains programmes dans certains collèges ? Toutefois cette solution a toutes les apparences d'une recette préfabriquée voulant s'appliquer à des programmes et des collèges qui diffèrent tant par leur dimension que par leurs structures et leur mentalité. En admettant même qu'il s'agit là de la solution idéale

pour l'ensemble du réseau collégial, cette solution aura le défaut d'avoir été apportée sans que les principaux intéressés aient participé au diagnostic de la situation. Elle apparaîtra alors comme la décision arbitraire d'un illustre inconnu, comme un argument d'autorité, et sera du même coup combattue et inappliquée ou, tout au plus, appliquée avec rancoeur dans le cas où on arriverait à l'implanter par quelque stratégie politique.

L'approche que nous proposons, bien qu'elle n'ait rien de mirobolant, nous semble plus large que la solution précédente. Elle s'attaque en effet non seulement au problème de la cohérence dans la formation des étudiants mais aussi au problème politique. Elle consiste à fournir aux intéressés de différentes dimensions d'un programme, un outil pouvant les aider à recueillir les principales données, autant que possible factuelles, dont ils ont besoin pour diagnostiquer leurs activités dans la formation d'un étudiant et s'engager dans un processus de décision. Le détail de cet outil sera décrit dans les prochains chapitres. Le lecteur pourra alors juger par lui-même de sa pertinence, mais avant, qu'il nous soit permis d'ajouter deux remarques.

La première concerne le fondement de cette approche. Tout outil, toute approche, etc... s'inscrivent toujours dans une certaine idéologie, s'accrochent à certains principes. Nous avons délibérément laisser en blanc cette question des principes. Nous inspirant en cela du modèle des sciences expérimentales nous avons essayé de fonder notre approche de la manière la plus factuelle possible. De même que dans les sciences expérimentales, ce ne sont pas les principes ou lois scientifiques qui fondent notre croyance dans une théorie mais l'expérience, de même, ce ne sont pas des principes qui fondent notre choix de cette approche mais notre lecture des faits. En d'autres mots, dans notre choix de cette approche nous avons essayé de nous limiter à la question suivante: " Compte tenu de notre lecture des faits, quelle approche a le plus de chances de réussir concrètement ? " De plus, cette approche fut par

la suite expérimentée et corrigée en fonction de cette expérimentation.

Pour terminer, précisons que cet outil poursuit des fins pédagogiques qui s'insèrent dans un certain contexte politique et non l'inverse. Il ne vise ni à créer une autre force politique dans les collèges, ni à servir d'outils de revendication aux partis déjà en place. Ce que l'on souhaite, c'est qu'il serve en général de mécanisme de rétroaction à une pédagogie évolutive et, dans les cas de conflit, qu'il facilite les compromis acceptables en fournissant des faits. Est-ce une utopie ? A vous de juger !

Si le lecteur se demande pourquoi cette analyse doit être effectuée localement, nous le référons à l'annexe pour la réponse à cette question.

CHAPITRE II

PAR QUI ?

CHAPITRE II: PAR QUI ?

Par qui l'analyse doit-elle être effectuée?

Si nous voulons demeurer conséquents avec notre approche, cette question doit se réduire à la formulation suivante: "Qui, dans la situation concrète, a les meilleures chances de mener l'analyse à bon terme?" La réponse à cette question dépend de deux critères: les caractéristiques de la situation concrète et celles du guide d'analyse.

EN FONCTION DE LA SITUATION CONCRETE:

1.- On sait déjà que le guide a pour principal objectif de recueillir des faits pouvant servir à une éventuelle amélioration de la pédagogie au sein d'un programme de formation. Dans la situation actuelle, nulle autre personne qu'un membre de ce programme ne saurait être habilitée à recueillir ces faits. L'enseignement ne saurait être analysé que par des enseignants. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'une question de principe, mais de la simple constatation qu'on obtiendra des informations biaisées si celui qui en fait la collecte a le pouvoir par la suite d'exercer des représailles. Certains objecteront que l'analyse dans ces circonstances risque de manquer d'objectivité ou de ne fournir qu'un nimimum d'informations. Peut-être ces objections sont-elles justifiées, mais à notre avis, il n'y a pas d'autre issue; aussi, le peu d'information que cette sorte d'analyse pourrait fournir nous semble préférable à la situation actuelle.

2.- Dans le même esprit, il est clair qu'une autre condition devant être remplie par la ou les personnes affectées à l'analyse, c'est d'être bien perçues de l'ensemble des membres du programme. Si une personne se sait en conflit avec d'autres membres du programme, mieux vaut qu'elle s'abstienne de participer à cette analyse.

EN FONCTION DU GUIDE:

1.- Le lecteur pourra en juger plus loin, le guide par la façon dont il est construit ne se prête pas à une application automatique à la manière d'un guide d'impôt. Il fait appel à beaucoup d'imagination, de réflexion; il demande un investissement intellectuel assez considérable. Son utilisateur devra donc faire preuve d'une motivation certaine, c'est pourquoi nous conseillons de ne pas "tordre le bras" à celui dont l'intérêt pour l'analyse ne se manifeste pas d'emblée.

2.- Pour la même raison, une bonne expérience du milieu collégial nous semble nécessaire pour utiliser le guide avec aisance.

3.- Enfin, le guide peut être aussi bien utilisé par une personne seule que par une équipe. Le choix de l'une ou l'autre de ces modalités dépend, d'après nous, des circonstances entourant l'analyse, et de la dimension du programme que l'on désire analyser. Dans le cas où le fonctionnement par équipe est choisi, il nous semble de bon aloi que cette équipe se nomme un responsable dont le rôle consisterait à assumer la cohérence et l'animation des différentes activités d'analyse. Pour qui choisit de faire cavalier seul, il est indispensable d'informer ses pairs de sa démarche, des questions qu'il a l'intention de travailler ut des données qu'il recueille. Tout veto de leur part doit être respecté.

CONCLUSION

Bien que ce guide puisse être consulté par n'importe qui à titre d'ouvrage de référence, il a été conçu pour l'usage spécifique des enseignants. Nous inspirant en cela du test PERPE et du CPEC, nous croyons que la réussite de l'application du guide dépend premièrement de la confidentialité des résultats obtenus et deuxièmement de ce que son usage repose toujours sur une base volontaire. La confidentialité dont il est fait mention ici ne saurait être du même type que celle du test PERPE, étant donné le nombre de personnes impliquées dans une analyse de programme de formation. Le mécanisme qui nous a semblé le plus adéquat pour assurer cette confidentialité consiste à donner aux personnes touchées par l'analyse le contrôle des questions et celui des résultats. La lecture des prochains chapitres permettra au lecteur de juger par lui-même de l'efficacité éventuelle de ce mécanisme. Il fait appel à la confiance entre pairs.

CHAPITRE III

QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION " ?

Rencontre avec CADRE:

Les membres du CADRE nous ayant gracieusement offert leur aide pour l'évaluation et la correction de la grille d'analyse, Roger Frot et Gilles Boudrias ont donc rencontré, à deux reprises dans le cadre des séminaires, l'équipe du CADRE. Les conseils, commentaires et suggestions qui nous ont été apportés lors de ces rencontres ont été fort appréciés.

CHAPITRE III: QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION ?"

Précisons d'abord que par " programme de formation " nous n'entendons pas une nouvelle structure administrative dont l'application du guide nécessiterait l'implantation. Les programmes de formation existent déjà, et c'est en vue de l'analyse de ces programmes déjà existants que le présent guide fut construit.

1.- DEFINITION:

Par " programme de formation " nous entendons: un écrit fixant à l'avance les objectifs, l'ordre, les modalités de déroulement et les interrelations de diverses opérations pédagogiques s'adressant à des étudiants visant un même débouché professionnel ou général. En ce sens étroit, un programme de formation est un projet détaillé dont la première concrétisation est un écrit. En un sens plus large, il est d'usage de nommer aussi "programme" la réalité que recouvre ce projet. L'idée centrale d'un programme de formation est celle d'une formation cohérente dont le principe unificateur est un étudiant ou des étudiants visant le même but. Nous utiliserons ici le mot " programme " au sens large, c'est-à-dire en tant qu'écrit et réalité.

Nous disions plus haut que les programmes de formation existaient déjà, ce que nous entendions par là, c'est qu'il existe des étudiants recevant un même ensemble d'activités de formation, de même qu'il existe des documents décrivant ces activités de formation, mais tout cela se présente de façon plus ou moins articulée selon chaque programme. Dans bien des cas, les documents sont très sommaires et éparpillés à la grandeur du collège, alors que les activités ne se relient aucunement entre elles, même si elles s'adressent aux mêmes étudiants. En réponse à cette situation, le

guide d'analyse a pour but de fournir des données permettant d'obtenir, à long terme, un portrait d'ensemble du programme. A court terme, nous espérons qu'il fournira des informations permettant aux personnes concernées d'évaluer elles-mêmes certaines dimensions du programme, et de choisir elles-mêmes les correctifs à y apporter s'il y a lieu.

Certains allègueront peut-être que mieux un programme est articulé, plus il risque de devenir un carcan pédagogique pour les étudiants. Nous croyons qu'il s'agit là d'un faux-fuyant. Le degré d'articulation d'un programme n'a rien à voir avec son caractère coercitif. D'une part, on peut facilement planifier un choix entre diverses activités d'apprentissage et même de développement personnel; d'autre part, l'absence de règles explicites ne constitue pas une garantie contre la coercition, bien au contraire.

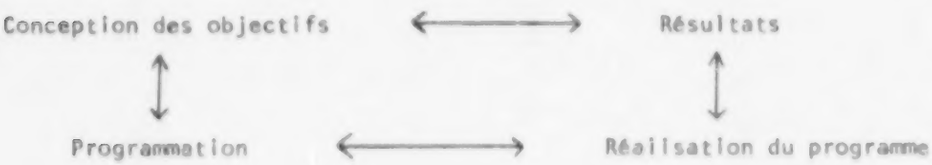
2.- DIVISION:

La définition d'un programme de formation nous aide à reconnaître ce que nous entendons par ces mots et à distinguer la réalité que ces mots recouvrent, mais elle ne nous informe aucunement au sujet de sa constitution interne. C'est celle-ci que nous essaierons de décrire sous le titre: division.
Le modèle que nous proposons s'appuie sur une justification beaucoup plus logique qu'empirique. Un fondement empirique supposerait une analyse déjà très avancée. Bien que ce guide ait été mis à l'essai à quelques reprises, nous n'avons pas encore atteint le degré d'achèvement nous permettant de construire un modèle empirique de programme. D'ici à ce que quelqu'un d'autre découvre empiriquement un modèle plus adéquat, nous proposons donc celui-ci qui, lors des mises à l'essai nous a semblé d'une certaine richesse.

Tout programme est le produit d'un double processus: un processus de conception dont le produit est un écrit, et un processus de réalisation dont le produit est évidemment une réalité. Que renferment cet écrit et cette réalité ? L'écrit énonce des objectifs et décrit les moyens prévus pour les atteindre. La réalité, quant à elle, devrait idéalement refléter ces moyens sous forme d'activités, et ces objectifs sous forme de résultats. Nous arrivons ainsi à une division en quatre parties que nous nommerons les quatre grands moments d'un programme:

Conception	1.-	La conception des objectifs
	2.-	La programmation (conception des moyens)
Réalisation	3.-	La réalisation du programme (i.e. des moyens)
	4.-	Les résultats (réalisation des objectifs)

Cette première division permet déjà d'identifier huit types de données, puisqu'en plus des données propres à chaque moment elle permet aussi l'étude des correspondances représentées dans le tableau suivant.



Dans ce tableau, les flèches horizontales symbolisent les correspondances entre les prévisions et la réalité, et les flèches verticales, celles entre les moyens et les objectifs ou les résultats selon le cas.

Cette première division s'inspire de ce qu'est un programme de

formation en théorie. En pratique, il nous a semblé pertinent d'ajouter une subdivision à ces grands moments afin d'y distinguer le pédagogique du parapédagogique, et afin aussi de faire place à un élément important du programme qui n'en constitue pas une partie: la satisfaction des gens impliqués dans le programme. Combinés aux quatre moments d'un programme de formation, ces nouveaux critères déterminent dix catégories que nous nommerons les champs d'analyse. Nous proposons donc à titre d'encadrement général d'une analyse de programme de formation le tableau suivant.

CADRE GENERAL D'UN PROGRAMME DE FORMATION EN TANT QU'OBJET D'ANALYSE

	CONCEPTION				REALISATION					
MOMENTS	CONCEPTION des OBJECTIFS		PROGRAMMATION		REALISATION DU PROGRAMME			RESULTATS		
CHAMPS	Pédagogique	Para-pédagogique	Pédagogique	Para-pédagogique	Pédagogique	Para-pédagigique	Satisfaction ?	Pédagogiques	Para-pédagogiques	Satisfaction ?

Dans ce tableau, nous entendons par " pédagogiques ", les objectifs, moyens prévus ou réels, et les résultats qui constituent la formation de l'étudiant (i.e. tout ce qui contribue directement à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, et au développement personnel de l'étudiant).

nous entendons par " para-pédagogiques ", ce qui constitue les à-côtés de la formation, (i.e. support, ressources physiques, structures, clientèles prévue, ...).

nous entendons par " satisfaction ? ", tout ce qui plaît ou déplaît par rapport à la réalité du programme. Attention, il s'agit ici de recueillir le degré de satisfaction des gens touchés par le programme et non d'exprimer sa propre satisfaction ou insatisfaction. On l'a sans doute remarqué, le champ "satisfaction" ne se retrouve que par rapport à la réalisation; la raison en est que nous n'avons voulu tenir compte que des opinions portant sur des faits concrets et non sur des idées car ces dernières débouchent sur l'infini.

QUELLE EST L'UTILITE DE CE TABLEAU ?

Il est impossible, à moins de jouir de ressources fabuleuses, d'entreprendre une analyse approfondie de l'ensemble des dimensions d'un programme. L'analyste se voit donc confiner à une étude partielle dont il ne voit pas toujours les prolongements possibles.

Ce tableau sert donc en premier lieu à situer l'analyste dans son travail pour l'aider ainsi à entrevoir les compléments ou prolongements immédiats de son analyse.

Ce que ce tableau fait pour une analyse, il peut le faire pour d'autres analyses portant sur le même programme. On peut donc

l'utiliser comme structure d'intégration de différentes analyses.

L'analyste pourra aussi se servir de ce tableau pour identifier les coordonnées de son analyse. En effet, en se référant à ce tableau, on pourrait appeler " horizontale " l'analyse d'un même thème à travers les différents moments d'un programme de formation, et " verticale " l'analyse consistant à approfondir un thème au sein d'un seul champ d'analyse.

Enfin, pour qui voudrait faire de cette analyse un outil permanent de rétroaction, ce tableau pourra servir de système de référence pour le classeur dans lequel il remisera ses données.

CHAPITRE IV

QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ?

CHAPITRE IV: QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ?

Si nous proposons un outil d'analyse pour répondre aux problèmes dont nous avons fait part au premier chapitre, c'est que nous souhaitons atteindre une qualité d'informations supérieures à celle obtenue par chacun dans son vécu quotidien. Sinon,en réponse aux problèmes énoncés précédemment, il eut suffit de réunir les personnes impliquées dans un même programme et de recueillir leur perceptions subjectives. Nous ne renonçons pas d'emblée à cette approche, surtout en ce qui concerne la satisfaction des gens touchés par le programme, mais nous la trouvons insuffisante parcequ'elle ne fournit pas assez de faits acceptés par tous. On sait que les sciences dites exactes (physique, chimie, biologie, astronomie, ...) sont reconnues pour fournir ce genre de faits. Nous allons nous efforcer de les retenir comme modèle, en n'oubliant pas toutefois qu'il nous sera impossible de les reproduire à la lettre, étant donné la différence de notre objet.

Dans les quelques lignes qui vont suivre, nous décrirons d'abord la démarche que nous suggérons. Celle-ci faisant appel à deux notions clefs, nous expliquerons par la suite ces deux notions, c'est-à-dire la notion de " question " et celle de " fait ". Bien que ce chapitre contienne certaines suggestions méthodologiques, nous encourageons le lecteur à en retenir une attitude d'esprit plutôt qu'une technique spécialisée. Les sciences de l'éducation en étant encore à leurs premiers balbutiements, il serait prétentieux d'aspirer à une méthodologie idéale.

LA DEMARCHE D'ANALYSE:

Il est bien reconnu que la démarche des sciences modernes et même celle de la pensée occidentale en général en est une d'analyse.

Mais en quoi consiste cet acte que l'on nomme " analyser " ?
" Analyser n'est ... autre chose qu'observer dans un ordre successif les qualités d'un objet, afin de leur donner dans l'esprit l'ordre simultané dans lequel elles existent ".(1) Cette définition de Condillac exprime bien, d'après nous, l'essentiel de l'acte d'analyse. Le cerveau humain étant ce qu'il est, il ne peut comprendre une multiplicité qu'après l'avoir décomposée en ses parties. Cette décomposition ne doit pas être conçue comme un simple découpage mais plutôt, selon l'étymologie du mot " analyse ", comme une opération consistant à délier, à détacher les parties les unes des autres à la manière du physiologiste lorsqu'il distingue chez l'animal, des systèmes, des organes, des cellules, ... En ce sens, l'approche analytique ne s'oppose pas à l'approche systémique mais elle l'inclut. L'analyse par opposition à la division suppose que l'on tient compte de l'unité fonctionnelle de l'objet, que l'on étudie non seulement ses parties mais aussi les relations qui s'établissent entre elles, et finalement qu'on envisage cet objet comme faisant lui-même partie d'un plus grand ensemble.

L'utilité de l'analyse c'est de traduire la réalité dans un langage le plus simple possible. Dans les sciences exactes on sait que ce langage est celui des mathématiques. Les différentes dimensions d'un programmes ne se laissant pas toujours quantifier, d'autres langages peuvent aussi être efficaces: par exemple, les opérateurs de la logique symbolique utilisés à la manière de Piaget et Inhelder(2), ou la cybernétique utilisée à la manière de Laborit (3),ou même la langue française mais en définissant les mots de la manière la plus univoque possible.

---

(1)Condillac, La Logique ou les premiers développemens de l'art de penser, Oeuvres, P.U.F.,Paris, vol. II, p. 376. 1948.

(2)J. Piaget et B. Inhelder, Genèse des structures logiques élémentaires, éd. Delacbaux et Niestlé, Neuchatel, 1967.

B. Inhelder et J. Piaget, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent., P.U.F., Paris, 1970.

(3)Henri Laborit, L'homme et la ville, éd. Flammarion, Paris, chap. I. 1971.

LA QUESTION:

Le principal outil de décomposition dans une démarche d'analyse est bien sûr un ensemble de questions. Comment ces questions doivent-elles être utilisées et quel genre de questions doit-on privilégier ?

Dans La pensée sauvage(1), Claude Lévi-Strauss développe une analogie qui nous semble intéressance ici. D'après lui, la pensée mythique serait à la pensée scientifique ce que le bricoleur est par rapport à l'ingénieur. La caractéristique essentielle de ce bricoleur c'est d'imaginer différentes constructions possibles en fonction des matériaux qu'il a déjà en sa possession; celle de l'ingénieur c'est d'avoir d'abord une intention précise de construction, et de chercher par la suite les meilleurs moyens et matériaux pour réaliser cette construction. Lors des quelques mises-à-l'essai d'un premier guide d'analyse des programmes de formation, nous avons été forcés de reconnaître qu'une certaine propension au bricolage de la pensée sommeille en chacun de nous. Face aux nombreuses données déjà existantes, on succombe souvent à la tentation de les recueillir immédiatement et de chercher par la suite à quelles questions ces données permettent de répondre. Nous proposons la démarche inverse, c'est-à-dire de concentrer, en premier lieu, notre attention sur la formulation de questions pertinentes, de chercher par la suite quelles données permettent d'y répondre et bien sûr de recueillir ces données. Nous rejetons la première démarche parce qu'elle constitue un système clos dans lequel certaines données de premier intérêt risquent de nous échapper. La deuxième démarche peut aboutir à un cul-de-sac, dans le cas où certaines données s'avèrent inaccessibles; mais nous croyons que ce blocage et ses raisons constitueront alors des informations intéressantes.

Même si nous accordons une priorité chronologique à la formulation

---

(1)Claude Lévi-Strauss, La pensée sauvage, Ed. Plon, Paris, pages 26 à 33. 1962.

des questions par rapport à la cueillette des données cela ne signifie pas que nous renonçons à la priorité des faits dans la réponse aux questions. A notre avis, les questions devraient toujours être formulées de façon à ce que les faits seuls suffisent à y répondre.* Suivant en cela l'opinion de Gilles Dussault et Mariel Leclerc(1) nous croyons qu'il importe de connaître ce que l'enseignement est en réalité avant de chercher à établir ce qu'il devrait être. Nous croyons de plus qu'il est de première importance que ces deux opérations soient effectuées séparément. Nous encourageons donc tout analyste éventuel à bien distinguer les attitudes d'analyses des attitudes d'évaluation, et à s'en tenir aux premières uniquement.

LE FAIT:

Lorsqu'on dit d'un énoncé qu'il exprime un fait, on entend par là qu'il ne fait que traduire en mots des données sensibles que quiconque, dans le même espace-temps que nous, eut été contraint de reconnaître. Dans la vie courante on traduit souvent cette condition par le pléonasme suivant: " Je l'ai vu de mes yeux ". On sait que cette intervention des yeux et des autres sens a paru louche au physicien qui l'a finalement réduite à la simple lecture de cadrans; même là, on ne pourra mettre un terme à son scepticisme qu'à la condition de lui présenter une expérience reproductible. L'instrument de mesure et la reproductibilité de l'expérience sont ainsi devenus, au sein des sciences expérimentales, la double exigence incontestable pour qu'un fait puisse être considéré comme scientifique.

Bien des dimensions d'un programme ne se prêtant ni à la mesure, ni à

---

*Précisons qu'il s'agit ici des questions générales de l'analyse et non celles d'un éventuel questionnaire portant, par exemple, sur la satisfaction de certaines personnes par rapport à certaines dimensions du programme. Dans ce cas, nous considérerons comme un fait, le pourcentage de gens qui s'avouent satisfaits ou non, ...

(1)Gilles Dussault, Mariel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte, L'analyse de l'enseignement, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, P.P. 1-7, 1973.

la reproduction, cette double exigence ne saurait être respectée à la lettre dans une analyse de programme. Son esprit mérite quand même d'être retenu. Si le physicien exige un instrument de mesure c'est pour pallier au relatif de la perception de chacun. Dans le même esprit, une analyse d'un programme de formation sera d'autant plus crédible qu'elle rétrécira dans ses instruments de cueillette le champ d'interprétation des données. La reproductibilité de l'expérience a pour but de permettre à chacun de vérifier les résultats d'une recherche. Dans une analyse d'un programme de formation, on peut se rapprocher de cette exigence en fournissant avec les résultats de l analyse, les détails des moyens d'investigation utilisés pour atteindre ces résultats; par exemple, si on a utilisé un questionnaire, une copie de ce questionnaire, la compilation de l'ensemble des données brutes, les critères d'interprétations des données, ...

Concernant l'investigation des faits, nous ne voyons pas de limites aux méthodes utilisées: expérimentation, observation, enquête, étude de documents, etc. Il nous apparait toutefois que les deux dernières méthodes risquent d'être utilisées plus fréquemment. A titre de démarche générale de l'analyse, nous proposons le processus suivant, dont le détail sera donné dans le prochain chapitre:

1.- Observation de la situation dans son ensemble,

2.- Planification de l'analyse,

3.- Bilan et localisation des données,

4.- Choix et construction d'un instrument de cueillette,

5.- Cueillette et compilation des données,

6.- Interprétation des données,

7.- Rédaction d'un document final.

CHAPITRE V

COMMENT ?

CHAPITRE V: COMMENT ?

> ATTENTION: Ce chapitre résulte des quatre chapitres qui précèdent, il est donc préférable d'avoir lu attentivement ces quatre chapitres avant de s'attaquer à celui-ci. Dans le cas contraire, on risque d'échapper l'essentiel, c'est-à-dire l'esprit de cette démarche.

Nous arrivons maintenant à la partie pratique de ce document: la description du processus d'analyse. Ce processus constitue une séquence. Ses sept étapes doivent donc être franchies dans l'ordre où elles sont présentées. Chaque étape sera expliquée, mais non justifiée. La justification ayant été donnée dans les chapitres précédents, nous faisons confiance à la perspicacité du lecteur pour la retrouver. En gros, cette démarche consiste:

1) à se poser des questions,
2) à travailler ces questions de façon à ce que leurs réponses reposent avant tout sur des faits,
3) à localiser les données nécessaires à la constitution de ces faits,
4) à inventer des moyens de recueillir ces données,
5) à les recueillir,
6) à les interpréter et,
7) à rédiger un document décrivant notre cheminement et ses résultats.

Première étape: OBSERVATION DE LA SITUATION DANS SON ENSEMBLE.

En quoi elle consiste:

Cette étape consiste à observer de façon active la dimension du programme que l'on veut analyser de façon à faire surgir des questions. C'est donc le lieu de la perspicacité et de l'imagination mais non celui du discernement. Toutes les questions doivent être reçues sans être jugées, même les questions d'évaluation. On ne doit pas non plus tenter de répondre immédiatement à ces questions, ni même se demander s'il est possible d'y répondre. Dans le cas où l'analyse aurait pour but d'expliciter les composantes d'un problème, on ne doit surtout pas se centrer uniquement sur ce problème.

Comment procéder:

- Le ou les analystes formulent eux-mêmes des questions et les recueillent par écrit.
- Ils rencontrent les gens touchés par l'analyse et leur demandent des questions qu'ils recueillent par écrit et leur transmettent par la suite leurs propres questions.
- La technique du " brain storming " peut être utilisée.
- Important: tout veto concernant certaines questions doit être respecté.
- Des exemples de questions suivant ce chapitre, on peut s'en inspirer mais on ne doit pas copier ces questions telles quelles car ayant été conçues de façon à pouvoir convenir à n'importe quel programme, elles sont beaucoup trop vagues.

Deuxième étape: PLANIFICATION DE L'ANALYSE.

En quoi elle consiste:

Cette étape consiste à prévoir le déroulement de l'analyse. Il s'agit donc de choisir un champ d'investigation et de le délimiter en fonction du temps et des ressources prévus aux fins de cette analyse.

Comment procéder: (séquence)

1. Analyser les questions recueillies à la première étape.

   Certaines questions sont complexes, on essaiera donc de les réduire en leurs composantes.
   Exemple: La question: " Pourquoi autant d'étudiants abandonnent-ils le programme ?" doit être décomposée de la façon suivante: " Pour quelles raisons certains étudiants abandonnent-ils le programme ?" et " Y a-t-il trop d'étudiants qui abandonnent le programme ?"

2. Choisir les questions pertinentes et les classer selon un ordre d'importance en fonction de leur intérêt, de leur urgence, de la quantité de personnes qu'elles touchent, ...

   Inventez vos critères au préalable.

3. Reformuler les questions de façon à ce que leurs réponses puissent s'exprimer au moyen de faits.

   Exemple: La question: " Y a-t-il trop d'abandons dans ce programme ?" implique un jugement de valeur comme réponse. L'analyste devant, d'après nous, s'abstenir de tout acte d'évaluation, il ne devra pas répondre lui-même à cette question mais simplement préparer les données permettant aux intéressés d'y répondre eux-mêmes. On devra donc reformuler

cette question en sous-questions du genre: " Combien d'étudiants abandonnent-ils le programme ?", " Quel est le taux d'abandon pour l'ensemble du collège ?", " Quelle est la moyenne provinciale des abandons dans les programmes analogues ?", ...

4. A l'aide du tableau du chapitre III, établir les coordonnées du champ d'investigation. Il s'agit d'obtenir ici un portrait de la cohérence de l'analyse.

   Les exemples de questions qui suivent ce chapitre peuvent aider à se situer dans ce tableau.

5. A l'aide de l'ordre d'importance des questions établies en 2 et du portrait de cohérence établi en 4, déterminer les limites de l'analyse en fonction des ressources, des compétences, du temps, ... disponibles.

6. Pour ceux qui travaillent en équipe, répartir les tâches de chacun.

7. Prévoir un échéancier.

Troisième étape: BILAN ET LOCALISATION DES DONNEES.

En quoi elle consiste:

Cette étape est essentiellement pratique, elle a pour but de sauver du temps et d'éviter d'embarrasser les gens inutilement. Elle consiste à identifier et à réunir les données à recueillir afin de les classer selon leur lieu d'origine. On pourra, par la suite, au moyen d'un seul questionnaire ou d'une seule entrevue recueillir l'ensemble des données dont on a besoin et qui proviennent d'une même source.

Comment procéder:

1. Identifier et réunir les données à recueillir.

2. Classer ces données selon leur lieu d'origine.

Quatrième étape: CHOIX ET CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNEES.

En quoi elle consiste:

Il s'agit évidemment de la préparation des questionnaires, des entrevues, voire même d'expérimentation ou d'observations au moyen d'une grille.

Comment procéder:

- Il existe des techniques d'entrevues individuelles ou de groupes, des techniques de fabrication de questionnaires, ... qu'il serait trop long d'expliquer ici. Cherchez dans votre collège, il y a probablement des personnes qui connaissent ces techniques. Si vous ne trouvez pas ce que vous cherchez, au sein de votre collège, le CADRE(1) se fera certainement un plaisir de vous aider.

- Il importe ici de rappeler que le choix d'un instrument de cueillette dépend non seulement des qualités intrinsèques de l'instrument, mais aussi du contexte, du moment, de la personnalité et des compétences de l'analyste, ...

---

(1)CADRE: Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1940 boulevard Henri-Bourassa est, Montréal, Québec. H2B 1S2

Cinquième étape: CUEILLETTE ET COMPILATION DES DONNEES.

Comment procéder:

- Tout dépend de l'instrument choisi.
- Ne pas oublier de fixer un échéancier et d'établir un horaire de rencontres.

Sixième étape: INTERPRETATION DES DONNEES.

Comment procéder:

- Si la deuxième étape a été bien accomplie, celle-ci devrait se dérouler presque automatiquement, puisque la marge d'interprétation devrait être très mince.
- Certains imprévus s'étant produits au moment de la cueillette des données, peuvent-ils en fausser les résultats ?
- Y a-t-il une marge d'erreurs possibles dont on doive tenir compte ?

Septième étape: REDACTION D'UN DOCUMENT FINAL.

Comment procéder:

- Rédiger ce document dans un style neutre, en prenant bien soin d'éviter toute supposition oiseuse ainsi que toute évaluation camouflée, l'idéal étant de ne transmettre que des faits.
- Décrire ainsi l'ensemble de la démarche d'analyse.

- Adjoindre en annexe les différents questionnaires, modèles d'entrevues, ..., ainsi qu'un relevé brut des données.

- Présenter ce document, de façon confidentielle et en premier lieu, aux personnes concernées par votre analyse.

- Convenir avec elles des informations pouvant être véhiculées en d'autres lieux.

EXEMPLES DE QUESTIONS

EXEMPLES DE QUESTIONS:

Les questions banales qui suivent n'apparaissent ici qu'à titre d'exemples. On ne doit donc pas les transposer telles quelles dans une analyse et essayer d'y répondre. Nous fournissons ces exemples de questions, avant tout, pour aider à identifier les différents champs d'analyse distingués dans le tableau du chapitre III et aussi, mais à un moindre degré, pour initier une certaine mise en branle de l'imagination au cas où on éprouverait des difficultés. A ce titre, il nous fait plaisir de recommander un ouvrage analogue au nôtre et rédigé par monsieur Gabriel Aubin.

Gabriel Aubin, L'analyse locale des programmes de formation, 3e document d'une série intitulée: L'analyse institutionnelle, CADRE, Montréal, 1977.

MOMENT: CONCEPTION DES OBJECTIFS:

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles sont les grandes catégories de connaissances et d'habiletés devant être acquises par les étudiants ?

2.- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau cognitif l'étudiant doit-il atteindre ? (Nous utilisons ici, à titre d'exemple, la taxonomie de Benjamin Bloom).

2.1 Acquisition de connaissances ?

2.2 Compréhension ?

2.3 Application ?

2.4 Analyse ?

2.5 Synthèse ?

2.6 Evaluation ?

3.- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau affectif l'étudiant doit-il atteindre ?

3.1 Réception ?

3.2 Réponse ?

3.3 Valorisation ?

3.4 Organisation ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quel est le nombre prévu de demandes d'admission à ce programme ?

2.- Quel est le nombre prévu d'inscriptions à ce programme ?

3.- Combien prévoit-on de réussites ?

4.- Combien prévoit-on d'abandons ?

5.- Combien prévoit-on d'échecs ?

6.- Quelles sont les perspectives d'emploi ou d'admission à l'université pour les étudiants qui obtiendront leur DEC dans ce programme ?

7.- Ce programme est-il contingenté par le ministère, par le collège, ... ?

MOMENT: PROGRAMMATION

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles sont les opérations pédagogiques prévues au programme ?

1.1 Combien a-t-on prévu de cours théoriques, de laboratoires, de séminaires et de stages, ... ?

1.2 Quels sont ces cours théoriques, laboratoires et stages ?

2.- Quelles sont les méthodologies prévues dans ces différentes opérations pédagogiques ?

3.- Dans quel ordre prévoit-on les exécuter ?

4.- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, répondent-elles à l'ensemble des objectifs pédagogiques ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quelle sera la structure politique du programme ?

1.1 Y aura-t-il un ou des responsables de la coordination du programme ?

1.2 Les étudiants seront-ils réunis par groupes de base ?

1.3 Les enseignants fonctionneront-ils en équipe ?

1.4 Les étudiants auront-ils des porte-parole pouvant exprimer leurs revendications ?

1.5 Quels seront les lieux de prise de décisions ?

2.- Quelles seront les ressources ?

2.1 Quelles sont les prévisions budgétaires ?

2.2 Quel usage sera fait de la bibliothèque et des autres centres de documentation ?

2.3 Quel usage serait fait de l'audio-visuel ?

2.4 Quel usage serait fait de l'informatique ?

2.5 Aura-t-on besoin de locaux spécialement aménagés ?

2.6 A-t-on prévu un horaire spécial ?

MOMENT: REALISATION DU PROGRAMME

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles furent les opérations pédagogiques de ce programme ?

1.1 Combien y eut-il de cours théoriques, de laboratoires et de stages ?

1.2 Quels furent ces cours théoriques, laboratoires et stages ?

2.- Quelles furent les méthodologies utilisées dans ces différentes opérations pédagogiques ?

3.- Dans quel ordre furent-elles exécutées ?

4.- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, correspondent-elles à ce qui avait été planifié ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- La structure politique du programme correspond-elle à celle qui avait été prévue lors de la programmation ?

1.1 Y eut-il un ou des responsables de la coordination du programme ?

1.2 Les étudiants furent-ils réunis par groupe de base ?

1.3 Les enseignants fonctionnèrent-ils en équipe ?

1.4 Les étudiants eurent-ils des porte-parole pour exprimer leurs revendications ?

1.5 Quels furent, dans les faits, les lieux de prise de décisions ?

2.- Quelles furent les ressources ?

2.1 Les prévisions budgétaires se sont-elles avérées exactes ?

2.2 Quel usage fit-on de la bibliothèque et des autres centres de documentation ?

2.3 Quel usage fit-on de l'audio-visuel ?

2.4 Quel usage fit-on de l'informatique ?

2.5 Les locaux se sont-ils avérés adéquats ?

2.6 A-t-on rencontré des problèmes d'horaire ?

Champ d'analyse: satisfaction

1.- Quelles sont les impressions, au sujet du programme des différentes personnes (étudiants, enseignants, personnel de soutien, administrateurs) impliquées dans celui-ci ?

2.- De quel type sont les relations entre les différents groupes impliqués dans le programme: strictement formel ?, camaraderie ?,

conflit ?, ... ?

3.- Comment se présentent les relations inter-personnelles au sein des différents groupes impliqués dans le programme: individualisme ? sous-groupes au sein du groupe ? rencontres para-scolaires fréquentes ? ... ?

4.- Certains de ces groupes se sont-ils plaints d'une surcharge de travail ?

5.- Certains groupes ont-ils déjà exprimé des plaintes concernant la qualité de différentes dimensions du programme ?

MOMENT: LES RESULTATS

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Certaines catégories de connaissances et d'habiletés prévues dans les objectifs ont-elles été omises lors de la réalisation ?

2.- Certaines catégoires de connaissances et d'habiletés ont-elles été ajoutées lors de la réalisation ?

3.- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau cognitif prévu dans les objectifs ?

4.- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau affectif prévu dans les objectifs ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quel fut le nombre de demandes d'admission au programme ?

2.- Quel fut le nombre d'inscriptions au programme ?

3.- Combien d'étudiants ont-ils obtenu leur DEC dans ce programme ?

4.- Combien y eut-il d'abandons ?

5.- Combien y eut-il d'échecs ?

6.- Combien d'étudiants ont obtenu un emploi ou furent admis à l'université ?

6.1 Parmi les étudiants qui ont obtenu un emploi, combien sont dans le même champ d'activité que celui du programme ?

7.- Le contingentement correspond-il aux demandes d'admission, aux inscriptions, aux emplois obtenus, ... ?

Champ d'analyse: satisfaction

1.- Les connaissances acquises par les étudiants se sont-elles avérées:

1.1	Pertinentes ?	dans leur vie en général ?	de l'avis des anciens étudiants eux-mêmes ?
1.2	Suffisantes ?	dans leur travail ?	de l'avis de leur patron ?

CONCLUSION:

Nous disions dans le premier chapitre que ce guide n'était pas un outil politique mais un outil pédagogique conçu en fonction d'un contexte politique. Nous maintenons toujours cette affirmation au niveau des objectifs de ce guide, mais dans la réalité il nous faut bien reconnaître qu'on ne peut effectuer une pareille analyse sans que se produisent des retombées immédiates sur le programme dans son ensemble et surtout sur l'analyste lui-même. Nous savons par expérience que la tentation est grande pour l'analyste de se métamorphoser en agent de changement. Nous croyons toutefois que les résultats de cette analyse ne doivent être utilisés qu'à des fins de sensibilisation. Une idée nouvelle n'est acceptée que lorsque le milieu est propice à son implantation. La meilleure façon de rendre le milieu propice c'est d'informer les gens sur ce qui est et non sur ce qui devrait être. Pour être accepté, un changement doit d'abord être désiré collectivement, ce qui implique une connaissance précise et exacte de la situation qui le nécessite.

ANNEXE

Extrait de la revue PROSPECTIVES Décembre 1978

le temps de l'analyse locale

par Gilles Boudrias

Texte tiré d'une conférence prononcée à l'émission PROSPECTIVES devant le Conseil d'administration de la Corporation des Collèges d'enseignement général et professionnel du Québec.

Les cégeps ont déjà fêté leur dixième anniversaire. Dix ans c'est beaucoup à l'échelle d'une vie humaine mais très peu pour une institution scolaire. On ne devrait donc pas s'étonner de ce que les cégeps n'aient pas encore atteint cet équilibre avec leur milieu que l'on nomme «maturité». Comment trouver son équilibre dans un environnement qui se transforme à un rythme accéléré lorsqu'on est jeune et inexpérimenté? On n'a guère fait l'éloge de l'épopée cégépienne, bien au contraire, depuis la fondation des cégeps, les enquêtes et rapports n'ont pas cessé de se succéder, chacun critiquant tel ou tel aspect des cégeps et formulant par la suite ses recommandations. Un point commun de ces enquêtes et rapports, c'est qu'ils n'ont presque jamais eu de suites.

La majorité de leurs recommandations furent toujours contestées par les gens directement impliqués dans le milieu collégial. Est-ce dû à la qualité de leurs conclusions? Quand on voit les choses de trop loin, on est parfois porté à la généralisation hâtive, à la simplification, etc. Est-ce dû au lieu d'où émanent ces enquêtes et rapports? Une recommandation parachutée a peu de chances d'être acceptée si le milieu n'a pas d'abord été sensibilisé au problème qu'elle cherche à résoudre. Peu importe la cause, les enquêtes d'envergure provinciale ont bien montré leur stérilité à titre de mécanisme de rétroaction pour le niveau collégial.

Dans les quelques lignes qui vont suivre, j'essaierai d'abord d'attirer l'attention sur certains paramètres que l'on néglige peut-être trop dans le bilan des cégeps. Par la suite, je proposerai un mécanisme de rétroaction qui me semble plus adéquat que les présentes enquêtes provinciales.

Les paramètres

On a beaucoup parlé de l'idéal de démocratisation de l'enseignement qui animait les concepteurs des actuels collèges publics. En plus de réunir les étudiants du général et du professionnel, l'implantation des cégeps apporta à la population du Québec la gratuité scolaire au niveau collégial et la possibilité d'accéder à l'université sans feindre une vocation sacerdotale. L'accent mis sur l'idéal de démocratisation laisse toutefois dans l'ombre un aspect non moins important de l'implantation des cégeps: c'est la force des choses qui amena la création des collèges publics. On faisait alors face à une marée d'étudiants que le système collégial privé de l'époque était incapable d'ingérer. L'établissement des cégeps fut sans doute la réponse la plus économique à ce problème. Mais qui dit accroissement du nombre d'étudiants, dit augmentation du nombre d'enseignants. Ce fait me paraît significatif: un très grand nombre d'enseignants du niveau collégial actuel firent leurs premières armes dans

l'enseignement alors que les cegeps eux-mêmes les faisaient en tant qu'institutions.

Pour ces néophytes de l'enseignement, pas question d'imiter ou de répéter leurs prédécesseurs car la clientèle avait changé. Issus d'une société livresque, ils devaient enseigner à des étudiants de la civilisation de l'image. Plusieurs de ces étudiants n'ont jamais lu un seul livre avant d'entrer au collège. Non seulement leur rythme de lecture est-il lent mais de plus, ils éprouvent énormément de difficulté à faire ressortir la cohérence d'un texte. Il ne s'agit pas ici de dénigrer ces nouveaux étudiants dont la faiblesse conceptuelle est compensée par une imagination beaucoup plus grande, mais de faire remarquer que leur avènement fait appel à un tout nouveau type de pédagogie. En effet, que sont les différents savoirs qu'un enseignant aura à transmettre si ce n'est une cohérence de concepts. Traditionnellement, au niveau collégial, on transmettait ces concepts au moyen d'un exposé abstrait (conceptuel) que l'on accompagnait d'exemples (d'images). L'enseignant d'aujourd'hui, cherchant à reproduire cette approche, risque le soliloque. Pour ses étudiants, les mots renvoient à des images. Or, la plupart des concepts ne se laissent pas traduire en images. Comment imaginer le concept «mammifère» qui regroupe des réalités aussi disparates que l'éléphant, la souris, la baleine et l'homme? L'étonnement est grand pour un enseignant du niveau collégial de constater que plusieurs de ses étudiants n'ont jamais fait le lien entre les mots «vertébré» et «vertèbre», «mammifère» et «mamelle».

L'avènement des cegeps correspond à celui d'une nouvelle manière pédagogique. Le jeune enseignant inexpérimenté qui faisait ses premières armes au cegep, se retrouvait ainsi face à l'obligation d'inventer une nouvelle manière pédagogique, s'éclatant à la conceptualisation et favorisant le cheminement de l'image vers le concept et non l'inverse. Un détail vient s'ajouter à ces deux premiers paramètres c'est que pendant tout ce temps, l'enseignant est la victime d'une concurrence déloyale de la part de son analogue, l'animateur de la télévision. Est-il nécessaire de discourir longuement sur les ressources de l'un et de l'autre?

Un dernier paramètre que les enquêtes provinciales esquivent avec pudeur est celui de la société de consommation dans laquelle nous vivons. Au Québec on est dans le vent, et le vent vient du sud. L'industrie de la consommation a découvert depuis quelques années sa proie la plus enrichissante: les adolescents. C'est un lieu commun: avec leurs «hamburgers», leurs «cola», leurs «jeans», leurs «disques», etc., les Américains nous vendent aussi leur culture. Or celle-ci ne valorise pas la chose intellectuelle, d'où un problème sérieux de motivation à l'étude. Bien sûr la motivation a toujours été la pierre d'achoppement de l'enseignant; l'effort intellectuel est souvent pénible. Dans les temps pré-cegepiens, la motivation intrinsèque à l'étude était sans doute chose aussi rare et précieuse que de nos jours mais la connaissance trouvait malgré tout sa justification sociale. Il n'en va plus de même de nos jours. Victime du pragmatisme mercantile américain, l'étudiant ne voit trop souvent dans la connaissance qu'un moyen d'accéder à une bonne «job», d'où l'incessante question dont on harcèle l'enseignant: «À quoi ça sert de connaître ça?». On devine ce qui se cache derrière cette question.

Ce dernier paramètre s'accompagne lui aussi d'un phénomène parasite qui vient en quelque sorte le confirmer: de plus en plus d'étudiants à temps plein occupent leurs temps libres au moyen d'un emploi plus ou moins rémunérateur. Attention, il faut se détacher de l'image vénérée de l'étudiant courageux qui devait travailler pour payer ses études. Si c'est encore le cas pour certains étudiants, pour beaucoup d'autres ce travail ne servira qu'à se procurer un peu plus de bonheur américain, mais combien ce bonheur coûte-t-il en qualité d'études?

Les trois paramètres qui précèdent ont deux points en commun. Le premier, c'est leur caractère inéluctable. L'expérience ne s'acquiert qu'avec le temps. La télévision et le cinéma existent et on ne peut inverser le processus historique qui leur a donné l'existence. La société de consommation provient de circonstances socio-économiques qui dépassent actuellement nos différents paliers de gouvernement. En bref, le secteur collégial ne saurait endiguer les causes qui conditionnent le contexte dans lequel il se trouve. Il s'agit donc pour lui de s'adapter de façon à y retrouver son efficacité. Le second point commun de nos paramètres, c'est qu'ils concernent tous trois une certaine manière pédagogique en gestation dans le secteur collégial à l'heure actuelle. C'est là que se trouve le véritable problème des cégeps. Aussi ne sert-il à rien de changer les organigrammes des collèges, de transformer les contenus de cours, de déplacer les disciplines au sein des programmes... C'est là exactement ce qu'on ne doit pas faire. Toutes ces mesures n'ont pour effets que de distraire les enseignants de leur activité pédagogique, que de susciter de vaines querelles de clocher et de retarder ainsi le renouveau pédagogique.

Mais que doit-on faire?

Un mécanisme de rétroaction

La solution consiste évidemment à faciliter l'expérimentation pédagogique chez les enseignants. Déjà, des budgets sont consacrés à cette fin dans tous les collèges mais ceux-ci n'affectent que momentanément un petit nombre d'enseignants ayant des projets d'une originalité manifeste. Dans certains collèges, les cours du CEPEC fournissent aussi aux enseignants une aide pédagogique appréciable mais encore là, cette aide n'est que momentanée. Ce dont les enseignants du collégial ont besoin, c'est d'un mécanisme permanent de rétroaction leur permettant de rectifier leur enseignement au rythme des transformations sociales.

Quel devrait-être l'objet de ce mécanisme de rétroaction? Un problème bien connu des cegeps est celui de l'enseignement à la chaîne. Le savoir est devenu beaucoup trop spécialisé pour qu'un seul unseignant puisse assurer adéquatement la prestation de l'ensemble des cours d'un programme de formation. Les enseignants se succèdent de ic les uns les autres devant un même groupe d'étudiants, chacun transmettant sa spécialité. Règle générale, avec un peu d'expérience, chaque enseignant arrive ainsi à susciter chez les étudiants une certaine appréciation de son cours; par des moyens informels il s'invente un mécanisme de rétroaction. Cette rétroaction a des chances d'etre plus ou moins objective selon les qualités de l'enseignant mais au moins elle existe. Ce qui échappe a l'enseignant, ce par rapport à quoi il ne peut se créer de mécanisme personnel de rétroaction, c'est la qualité d'ensemble de l'enseignement que ses étudiants reçoivent. Quelle est la cohérence de son propre cours par rapport à celui de ses confrères qui enseignent aux mêmes étudiants? Une usine d'automobiles qui fonctionnerait comme les collèges publics le font, aurait des chances de produire une automobile avec deux transmissions mais sans moteur. En réponse à ce problème, on a pensé à un remaniement des structures collégiales: abolition des départements et création d'unités de formation. C'était là déplacer le problème. Qui se serait tenu garant de l'intégrité et de la qualité de chaque discipline? Une solution plus simple est la création d'un mécanisme de rétroaction portant sur chaque programme de formation, une analyse locale et permanente de chaque programme de formation.

L'analyse est souvent conçue comme un acte solennel devant être posé par des spécialistes, à des moments bien choisis et exigeant des ressources considérables. Ce n'est précisément pas de cette sorte d'analyse que les cégeps ont besoin mais d'un outil plus humble pouvant être utilisé par les gens intéressés et au sein même du déroulement de l'activité pédagogique. «Analyse», ce mot vient du grec où il signifie: «délier par en haut». L'acte de délier renvoie ici à l'idée d'une dissection qui ne déchire pas son objet mais le découpe en respectant son unité fonctionnelle comme le fait le physiologiste qui divise le vivant en cellules, organes et systèmes. «Par en haut» cela signifie dans le sens des concepts, les logiciens diront en compréhension plutôt qu'en extension. Analyser c'est donc traduire un objet complexe en concepts de manière à pouvoir le mémoriser et le discuter et ceci tout en respectant son unité fonctionnelle. Ce qui manque aux cégeps, ce n'est pas une structure mais un outil, une grille d'analyse permettant à un membre d'un programme de formation de recueillir et d'organiser les données de ce programme de façon à fournir aux intéressés un portrait significatif des résultats de leurs efforts communs.

Une telle analyse ne saurait s'effectuer provincialement sans échapper les détails les plus importants; elle devrait donc être mise en œuvre localement et par les intéressés. Le but d'une analyse c'est de faire prendre conscience, de sensibiliser et non d'évaluer, de critiquer ou d'inciter au changement; l'auteur d'une analyse se doit avant tout de ne pas dépasser ce mandat qui lui est accordé sinon il risque de conclure que l'analyse mène à un cul-de-sac. L'évaluation, la critique et surtout l'invitation au changement restent toujours stériles lorsque les individus concernés n'ont pas été sensibilisés à la situation et n'ont pas d'abord eux-mêmes endossé sinon inventé la réponse au problème. La créativité ne se commande pas, le mieux que l'on puisse faire c'est de la laisser germer dans un sol approprié.

En conclusion, il s'agit de créer pour les enseignants un outil miroir qui ne soit pas coercitif et dont on ne craindra pas qu'il se transforme en chasse aux sorcières. La stratégie de l'épée de Damoclès ne devrait plus figurer parmi les moyens modernes de motivation, non pas pour des raisons morales mais tout simplement parce qu'on a tant de fois constaté sa stérilité. Une atmosphère de détente (i.e. mise à la poubelle des rapports et livres multicolores) et un outil miroir, voilà à mon avis la solution au problème cégépien.

Monsieur Gilles Boudrias est professeur de philosophie au Collège de Sherbrooke.

3E PARTIE

LES DIFFERENTES ANNEXES AUXQUELLES IL

EST FAIT REFERENCE DANS LE RAPPORT

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I — Lettre du 7 novembre 1978 de monsieur Jean-Paul Broudéhoux, Directeur adjoint, Service de la recherche et du développement/DGEC, adressée à monsieur José Leroux, Directeur général du collège.

ANNEXE II — Bilan de mi-session - Gilles Boudrias - 30 octobre 1978.

ANNEXE III — Bilan de la mise-à-l'essai de la grille d'analyse des programmes de formation pour la session automne 1978 - Gilles Boudrias - 23 février 1979.

ANNEXE IV — Le programme MULTI.

ANNEXE V — Le programme de Sciences humaines avec mathématiques.

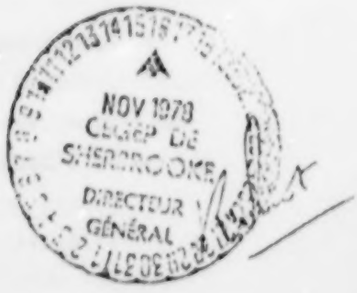
ANNEXE VI — Le programme de Sciences.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement collégial

ANNEXE I

Notre réf.: 14-17-00

Québec, le 7 novembre 1978



Monsieur José Leroux
Directeur général
Collège de Sherbrooke
475, rue Parc
Sherbrooke J1H 5M7

Monsieur le Directeur général,

Le 7 juillet dernier, je vous communiquais les décisions intervenues à propos des projets de recherche soumis dans le cadre des programmes de subventions administrés par le Service de la recherche et du développement. Je vous annonçais, pour le mois d'août, une autre lettre qui exprimerait d'une façon détaillée les fondements de ces décisions. Pour des raisons incontrôlables, nous n'avons pu jusqu'à ce jour donner suite à cet engagement.

Vous trouverez ci-joint le texte qui doit figurer dans le Rapport de l'analyse des projets, dont la publication aura lieu dans quelques semaines.

En vous priant de bien vouloir nous excuser de notre retard, je vous prie d'accepter, Monsieur le Directeur général, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Jean-Paul Broudéhoux
Directeur-adjoint
Recherche et Développement

/gbf

Pièce jointe

DECISION (SHERBROOKE/ANALYSE LOCALE)

Dans le cadre de l'étude de la demande de renouvellement soumise pour l'année 1978/1979, le Service de la recherche et du développement s'est référé au mandat confié au collège en vue de mesurer l'atteinte des objectifs réalisés au cours de l'année 1977/1978. Dans le Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de la recherche et du développement 1977-1978, il était précisé:

> " qu'il était essentiel, au terme des travaux de l'année 1977-1978, de produire un guide sur l'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau."(1)

Ce mandat général fut en outre circonscrit au cours d'une réunion regroupant des responsables du collège, du SRD et du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation): revue de la littérature existante, définition d'un programme de formation, situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme et "listing" des paramètres de l'analyse au cours du premier semestre; la seconde partie des travaux devait donner lieu à la formulation des questions relatives à chaque paramètre et à la détermination des modes de cueillette des données.(2)

L'analyse détaillée du rapport d'étape démontre que les responsables ont insisté principalement sur le modèle théorique et le cadre de l'analyse des programmes; le souci de précision

---

(1) Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement collégial, Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de la recherche et du développement 1977-1978, l'Editeur officiel du Québec, Service de la reprographie, Janvier 1978, page 33.

(2) Projet de recherche "Analyse des programmes de formation", compte rendu de la rencontre du 29 août 1977, pages 1-2.

du modèle a amené l'équipe à reporter au cours des derniers mois de réalisation du projet les activités reliées à la définition des paramètres, à la formulation des questions et à l'identification des instruments de cueillette. De ce fait, le rapport d'étape introduit les modifications apportées à l'échéancier initial. D'autre part, le Service de la recherche et du développement estime qu'il est difficile de prévoir le parachèvement des activités au cours du présent mandat; le travail de précision du modèle devrait permettre d'y arriver quoique le document déposé n'offre pas toutes les garanties.

Le SRD est conscient que la soumission d'un rapport d'étape en mars, alors que le projet se termine en juin, peut effectivement rendre difficile la mesure adéquate de l'ensemble des opérations de l'année; il en demeure néanmoins un indicateur révélateur. Par ailleurs, certaines conditions d'allocation budgétaire ne permettent pas cette année de reporter la prise de décision du renouvellement du projet au terme de l'analyse du rapport qui contiendra, aux dires des responsables, tous les éléments du mandat original; si cette alternative eût été possible, le SRD aurait attendu le dépôt du rapport final avant de rendre une décision définitive. Ces contingences amènent ainsi le Service de la recherche et du développement à retenir parmi plusieurs hypothèses évoquées la suivante: le collège devra au cours de l'année 1978/1979, à même ses budgets, poursuivre la validation du guide d'analyse des programmes et soumettre le résultat de ses travaux au SRD. Si celui-ci juge que le document répond à la commandite initiale, une somme ne dépassant pas $15 000 sera portée au budget régulier 1979/1980 du collège.

Cette décision est prise en considérant l'importance que le SRD et le CADRE, consulté lors de l'analyse, attachent aux démarches d'évaluation des programmes de formation et à la production d'instruments généralisables à l'échelle du réseau.

ANNEXE II

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL. (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

BILAN DE MI-SESSION

Gilles Boudrias

30 OCTOBRE 1978

INTRODUCTION

La mise à l'essai de l'analyse étant en route depuis déjà huit semaines, il nous semble opportun d'en dresser un premier bilan afin d'en vérifier la fécondité et de réajuster notre mode de fonctionnement s'il y a lieu. Afin d'éviter toute confusion, précisons d'abord le sujet du présent document: il ne s'agit par ici de rendre compte d'une première évaluation de la grille mais plutôt d'une évaluation du processus par lequel nous évaluons la grille. Pour ce faire, il nous faudra citer certaines évaluations actuelles de la grille, on comprendra la précarité de ces évaluations qui ne figurent dans ce document qu'à titre d'indices du bon ou mauvais fonctionnement du processus par lequel nous évaluons la grille.

Compte tenu de la remarque qui précède, les quelques lignes qui vont suivre seront consacrées à:

1- Décrire le processus d'évaluation de la grille tel qu'il se déroule actuellement;

2- Rendre compte de l'état de la mise à l'essai de la grille d'analyse à la mi-session;

3- Rendre compte de certaines rétroactions intéressantes concernant la grille.

1- BILAN DE NOTRE MODE DE FONCTIONNEMENT:

Le plan d'ensemble de notre mode de fonctionnement ayant déjà été décrit dans un document antérieur[1], nous nous bornerons ici à faire état de deux détails pratiques non prévus à l'époque.

1.1- Nous avions prévu, en début de session, de tenir des réunions de l'ensemble des personnes affectées à la mise à l'essai de l'analyse. Ces réunions devaient avoir lieu environ toutes les deux semaines. Après deux de ces réunions, les personnes impliquées nous avisèrent que cette initiative n'était pas des plus heureuses. Etant donné la disparité des programmes l'orientation de chacun variait assez sensiblement pour atténuer l'intérêt d'une mise en commun de la démarche de chacun. Il fut donc décidé de mettre un terme à ces réunions et de les remplacer par une rencontre individuelle avec l'animateur dont l'une des fonctions consiste maintenant à mettre en contact les personnes ayant des données ou des idées intéressantes à se communiquer.

1.2- Etant donné l'exiguïté de notre budget, nous avions décidé de n'impliquer les personnes consacrées à l'analyse que pour une seule session. Par la suite, il nous a semblé indispensable de poursuivre la mise à l'essai de l'analyse pendant au moins deux sessions, certains désistements sont donc à prévoir: par exemple, un étudiant nous a déjà avisé que pour des raisons économiques, il quitterait le collège en deuxième session. Mais comme le veut le proverbe, "à toute

---

[1] Cf. Objectifs et échéancier pour l'année scolaire 1978-1979.

chose malheur est bon", ce ou ces désistements nous permettront de vérifier la prétention que comporte la grille d'être transférable sans trop d'inconvénients d'un analyste à un autre.

2- ETAT DE L'ANALYSE A LA MI-SESSION:

Dans l'ensemble l'analyse va bon train. La mise à l'essai de l'analyse porte sur quatre programmes, or pour trois de ceux-ci on a déjà terminé les étapes 3 et 4 de chaque type d'analyse et pour l'autre ces étapes seront terminées d'ici peu. Celui qui est familier avec l'analyse aura remarqué que nous effectuons l'analyse horizontalement[(2)] (une même étape pour tous les types d'analyse) alors que nous avions prévu l'effectuer verticalement (toutes les étapes d'une même question générale). La raison de ce changement fait l'objet de notre première rétroaction.

[(2)] Cf. Analyse des programmes de formation, p. 57.

3- PREMIERES RETROACTIONS CONCERNANT LA GRILLE:

3.1- On sait que la grille fut conçue de manière à permettre l'étude superficielle de l'ensemble des dimensions d'un programme, aussi bien que celle plus approfondie d'une seule dimension. Pour les besoins de la mise à l'essai de l'analyse, nous avions demandé aux personnes chargées de l'effectuer de s'en tenir à la première de ces possibilités de la grille. Or, il est apparu que dans cette éventualité, il est préférable d'effectuer horizontalement tout au moins les étapes 1 et 2 de la grille, ce qui permet à l'analyste d'évaluer sa tâche avant de l'entreprendre;

3.2- Parmi les premières remarques que nous avons obtenues relativement à la grille, plusieurs concernent la spécialisation du vocabulaire.

Une fois cette barrière franchie, il semble que la compréhension de la structure et de l'esprit de la grille ne fasse plus problème. Aussi, y aurait-il lieu de réécrire la grille avec des mots et des expressions de tous les jours qui comporteraient quand même l'univocité du mot spécialisé.

3.3- Parmi les aspects positifs de la grille, les gens affectés à son application ont souligné qu'elle les avait rendu conscients de la complexité d'un programme de formation et aussi qu'elle les sécurisait par rapport à l'aspect fragmentaire de leur propre analyse dans la mesure où celle-ci s'instaure dans le cadre plus global que fournit la grille.

CONCLUSION

Malgré certaines lacunes de départ au niveau de notre mode de fonctionnement, la mise à l'essai évolue de façon satisfaisante et fournit déjà des rétroactions intéressantes. Il est encore trop tôt pour apporter des modifications de fond à la grille, pour s'attaquer, par exemple, à sa structure ou aux modalités de son application. Par contre, nous pouvons déjà, parallèlement à la mise à l'essai de la grille, entamer le processus de correction du vocabulaire. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les prochains mois.

Gilles Boudrias
Le 30 octobre 1978

ANNEXE III

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL: (819) 563-3190
TÉLEX: 05 836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

BILAN DE LA MISE A L'ESSAI DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION POUR LA SESSION AUTOMNE 1978

GILLES BOUDRIAS, CONSULTANT

DIRECTION DES PROGRAMMES PEDAGOGIQUES

23 FEVRIER 1979

INTRODUCTION

Au terme de la session hiver 78, nous nous étions donnés comme mandat pour l'année scolaire 78-79 de mettre la grille à l'essai afin de vérifier la facilité de son utilisation ainsi que l'intérêt de ses résultats et d'y apporter les corrections nécessaires. Pour l'instant seul le premier de ces objectifs a été atteint, les deux autres devraient l'être d'ici le mois de juin.

Le présent bilan ne contient donc que des données concernant la facilité d'utilisation de la grille et les corrections à y apporter relativement à cette dimension, mais aucune information officielle concernant l'intérêt que la grille suscite chez les gens.

Les données relatives au fonctionnement de la mise à l'essai de la grille sont difficiles à dissocier de celles de la grille, aussi avons nous décidé de les présenter en bloc. Il en va de même de l'interprétation que nous avons fait de ces données. Par contre, les commentaires des analystes sur ces données sont présentés séparément. Dans le but de transmettre une information plus fraîche, il nous a semblé opportun d'ajouter à ce bilan un bref aperçu de nos premiers ébats de la session hiver 79.

La plupart des informations transmises dans ce document furent recueillies, lors d'une réunion qui s'est tenue le vendredi 19 janvier 1979 de 9 h à 16 h. Etaient présents à cette réunion tous les membres de la session automne 78, ainsi que le nouveau membre de la session hiver 79.

PLAN DE FONCTIONNEMENT

Rappelons brièvement les principales caractéristiques de ce fonctionnement. Il avait été décidé au départ de faire effectuer l'analyse dans quatre programmes par des personnes n'ayant pas participé à la conception de la grille d'analyse. Ces programmes furent choisis en raison de leur diversité, quant aux personnes, chacune d'elles devait répondre aux exigences suivantes: être membre du programme concerné, être bien perçue des autres membres du programme et, bien sûr, être intéressée par l'analyse de programme. Les personnes et programmes retenus furent les suivants:

- Jean Desmarais, enseignant en informatique:
  programme d'informatique
- Marie-Johanne Lacroix, enseignante en psychologie:
  programme sciences humaines
- Diane Pigeon, enseignante en biologie:
  programme sciences pures
- Pierre Hétu et Jacques Bergeron, étudiants aux "Multi.":
  programme "Multi"

Afin que cette mise-à-l'essai reproduise le plus fidèlement possible les conditions normales de l'application de la grille, ces personnes eurent pour mandat simplement d'appliquer la grille et non de l'évaluer et d'en faire la critique. A l'exception des étudiants qui au départ travaillaient ensemble, chaque analyste devait s'acquitter de sa fonction individuellement. Toutefois des rencontres de mise en commun, réunissant les analystes ainsi que Roger Frot et Gilles Boudrias, devaient avoir lieu à toutes les deux semaines. Dès la deuxième de ces rencontres il s'avéra que celles-ci étaient beaucoup trop coûteuses en temps, aussi le fonctionnement suivant fût-il décidé: en plus d'évaluer et de corriger la grille, Gilles Boudrias servirait d'agent de liaison

entre les différents analystes, quant à Roger Frot il serait responsable du support administratif. Ce nouveau mode de fonctionnement eut une conséquence inattendue: l'agent de liaison prenant son rôle à coeur s'efforça de communiquer avec chaque analyste presqu'à chaque semaine, ce qui le transforma inconsciemment non seulement en personne-ressource mais aussi, à certain moment en directeur de l'analyse.

RESULTATS

Les deux premières semaines furent consacrées à la lecture et à la compréhension de la grille. Ces deux semaines furent clôturées par une rencontre de mise-en-commun où furent discutées non seulement des questions d'éclaircissement par rapport au texte mais aussi l'utilisation éventuelle des résultats de l'analyse. Il fût convenu que les résultats de l'analyse appartiendraient à l'ensemble des membres du programme concerné et que ceux-ci pourraient n'en divulguer que ce qui leur semble opportun; par contre, nous attendions d'eux qu'ils nous fournissent des rétroactions concernant la grille ainsi que l'intérêt que ses résultats suscitent chez les membres du programme.

La compréhension du texte de la grille semblant être un fait accompli, les analystes s'affairèrent pour les deux autres semaines à la cueillette et à la classification de la documentation existante. (i.e. Etape 0 des analyses de type I et II) Ces deux semaines se terminèrent elles aussi par une rencontre de mise-en-commun où la disparité des programmes apparue de façon claire. Le programme d'informatique et le "Multi" se retrouvèrent noyés dans la docu-

mentation, alors que les autres n'avaient pour ainsi dire rien à se mettre sous la dent. De plus, la documentation recueillie différait beaucoup d'un programme à l'autre, ne faisant en cela que refléter des centres d'intérêt fort divergents. C'est alors que fût décidé le nouveau mode de fonctionnement.

Il va de soi que ce nouveau mode de fonctionnement mit un terme au parralélisme de la progression de l'analyse. Malgré les directions divergentes que prirent les différentes analyses, certaines constantes dans la démarche des analystes se dégagèrent, ce sont celles-ci que nous allons d'abord décrire avant de passer aux cas particuliers.

La première de ces constantes, c'est que tous les analystes se retrouvèrent embourbés dans leur documentation, que celle-ci soit abondante ou non. En deuxième lieu, tous les analystes, au départ, procédèrent dans le sens inverse de la démarche proposée dans la grille.

La démarche de la grille consiste à se poser des questions et à chercher par la suite les données nécessaires pour y répondre. Les analystes étaient portés à tripoter leurs données de façon à les rendre signifiantes sans questions préalables. Troisièmement, les analystes ont tous éprouvés des difficultés à comprendre le vocabulaire de la grille.

Il importe aussi de rappeler un évènement qui n'est pas une constante du fonctionnement des analystes mais qui les a tous touchés. Il s'agit du débrayage des étudiants. Au CEGEP de Sherbrooke, ce débrayage dura trois semaines et fût suivi de deux semaines de rattrapage. La plupart des analystes étaient rendus à ce moment-là

à l'étape: cueillette des données. Cette étape ne pût donc être réalisée en première session.

Pour ce qui est des cas particuliers, la plupart des analystes éprouvèrent de la difficulté au départ à inventer de nouvelles questions ne figurant pas déjà dans la grille et un analyste se fixa un mandat exagéré compte tenu du temps et des ressources à sa disposition.

Soulignons pour terminer quelques incidents cocasses auxquels certains membres de l'équipe ont eu à faire face. Un membre de l'équipe a reçu le conseil d'abandonner l'analyse car sa participation à cette activité administrative pourrait l'exposer à l'expulsion du syndicat en vertu de l'article 3-1.05 de la future convention collective. Un autre membre s'est vu interpeller en réunion départementale par un de ses confrères. Celui-ci lui demanda par qui et comment il avait été choisi pour effectuer cette analyse, s'il allait s'immiscer dans ses cours, etc. Toujours en réunion départementale, un autre membre de l'équipe qui est en même temps coordonnateur de département, a vu un de ses confrères inciter la méfiance des autres à son égard car un certain administrateur se serait vanté d'avoir la main-mise sur lui. De pareilles invectives proviennent généralement de marginaux dont la crédibilité n'est pas très grande auprès des gens. Toutefois ces marginaux, si leur influence n'est pas compensée, risquent à long terme de ternir l'image de l'analyse. Il serait donc imprudent d'ignorer ces petits incidents dans notre stratégie d'implantation, c'est pourquoi nous avons cru bon d'en faire part ici.

COMMENTAIRES DES ANALYSTES SUR LE FONCTIONNEMENT

Les analystes firent peu de commentaires sur le fonctionnement lui-même si nous exceptons la narration des faits qui a précédé. Deux remarques méritent malgré tout d'être rapportées. La première concerne la "directivité" de l'agent de liaison. Deux analystes (un étudiant et un enseignant) ont trouvé cette "directivité" abusive, un autre l'a trouvée stimulante. La deuxième concerne le temps consacré à l'analyse. Un analyste, avec l'assentiment des autres, a remarqué qu'il y avait avantage à effectuer l'analyse par bloc de six heures consécutives, car à chaque reprise de travail le temps de démarrage était long.

COMMENTAIRES DES ANALYSTES SUR LA GRILLE

Pour plus de brièveté nous ferons abstraction des commentaires portant sur des détails techniques (changer tel mot pour tel mot, etc.); nous nous en tiendrons aux appréciations d'ensemble.

Assez curieusement les commentaires sur la grille furent tous unanimes, soit qu'ils obtenaient l'assentiment de l'assemblée, soit qu'on répétait les mêmes commentaires dans des mots différents.

Le grand reproche que l'on adresse à la grille concerne sa formulation. Le vocabulaire, nous dit-on, non seulement n'oriente pas sur ce qui est vraiment demandé mais oriente ailleurs. De plus, l'emploi de sigles au lieu de mots dans le tableau principal annule la vertu simplificatrice qu'il devrait posséder. En bref, au premier abord, la grille apparait comme un labyrinthe dont le plan est aussi mystérieux que le labyrinthe lui-même.

Une fois la grille comprise, les commentaires deviennent plus élogieux. On apprécie surtout la vue d'ensemble que fournit la grille. Cette grille, nous dit-on, aide à prendre conscience de la complexité d'un programme de formation et fait surgir en nous des questions que, sans elle, nous ne soupçonnerions pas. Elle sécurise en situant la démarche partielle que nous entreprenons dans un plus grand ensemble. Mais ce ciel n'est pas sans nuages: il est souvent difficile de situer nos questions dans les catégories de la grille, et l'étape 3 (Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir) n'est pas sans embûches. Dans l'ensemble la grille demande beaucoup de créativité à celui qui veut l'appliquer.

INTERPRETATION DES FAITS ET DES COMMENTAIRES

Que tirer de ces faits et commentaires? Manifestement que la grille demande à être reformulée, mais aussi qu'elle vaut l'effort de cette reformulation. Le processus de reformulation étant déjà entamné, nous ne nous attarderons pas plus longuement sur ce point.

Une question plus intéressante s'impose: "La mauvaise formulation à elle seule suffit-elle à expliquer l'imbroglio général du début?" Non. La mauvaise formulation peut justifier le désarroi qui s'empara des gens lors de la première lecture de la grille, mais elle ne suffit pas à expliquer le fonctionnement à rebours qui se produisit après que la personne-ressource eut traduit la grille aux analystes. Il est vrai que l'étape 0 des analyses de type I et II incite à ce fonctionnement et devra être abolie, mais même après que le mot d'ordre fût donné d'abandonner l'étape 0, on ne formula presque pas de nouvelles questions, soit qu'on essayait de répondre

aux questions qui figuraient déjà dans la grille, soit qu'on essayait de formuler des questions à partir des données qu'on possédait déja. La source du problème réside à notre avis dans le fait que nulle part dans la grille on ne définit ni ne décrit avec suffisamment de détails ce qu'on entend par le mot "analyse". Il faudrait donc faire précéder la grille d'un texte qui expliquerait le plus correctement possible ce qu'est une analyse ou tout au moins ce qu'on entend par ce mot.

Une autre question intéressante est la suivante:"Le caractère directif de l'intervention de l'agent de liaison peut-il avoir influencé les résultats de la présente mise-à-l'essai de la grille d'analyse au point de les invalider?" Les interventions de l'agent de liaison furent toujours du type: " Ce que tu fais est conforme à la grille, ou ne l'est pas", mais ne consistèrent jamais à effectuer l'analyse à la place de l'analyste. Le mandat des analystes ne consistait pas seulement à effectuer une analyse d'un programme de formation, mais à appliquer la grille à ce programme, il est donc normal que l'on ait veillé à ce que le cadre et la méthodologie de la grille soit respectés. Peut-être a-t-on ainsi influencé la rentabilité de la grille? C'est ce que nous verrons puisqu'en deuxième session l'agent de liaison retient ces appétits directifs.

Reste le problème de la classification des questions au sein des catégories de la grille ainsi que celui de la difficulté de l'étape 3. (Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir). Le problème de la classification des questions provient, selon nous, d'une assimilation insuffisante de l'esprit de la grille. Cette lacune ne saurait être comblée que par une session d'initiation à la grille. Pour ce qui est de la difficulté de l'étape trois, elle sera réduite par une modification de la question qui deviendra:" Quelles

sont les données nécessaires pour répondre à ces questions?" Mais dans le cas où les données sont des nombres devant se référer à une norme, les techniques de fixation de cette norme ne sauraient être annexées à la grille sans l'alourdir au point de la défigurer complètement. Ici aussi nous nous voyons donc contraints, de renvoyer la solution du problème à une session d'initiation à la grille.

CORRECTIONS QUI SERONT APPORTEES A LA GRILLE

1. Faire précéder la grille d'un texte expliquant ce qu'est ou ce qu'on entend par le mot " analyse ";

2. Ajouter un texte expliquant ce qu'on entend par "programme de formation";

3. Changer la nomenclature des grandes divisions (analyse de type I, II, III, IV);

4. Inscrire cette nomenclature dans le tableau;

5. Eliminer l'étape 0 des analyses de type I et II;

6. Reformuler les questions générales A, B, C;

7. Inscrire les questions générales dans le tableau au lieu de leurs sigles;

8. Reformuler la description des étapes à suivre en mots plus simples et plus exacts;

9. A l'étape 1, ajouter: "Recueillir les questions des personnes concernées";

10. Partager l'étape 3 en deux sous-questions selon qu'il y a ou non une norme à établir;

11. Ne pas répéter ces étapes à chaque type d'analyse, mais les expliquer plus longuement au début;

12. Dans le cas où plus d'une dimension de l'analyse est entreprise en même temps, conseiller de faire d'abord les étapes 1, 2 et 3 de chaque question afin d'évaluer le travail à accomplir.

BREF APERCU DE LA SESSION HIVER 79

Pour cette session, le mode de fonctionnement est le même qu'à la session précédente sauf que l'agent de liaison a réduit sa fonction policière. Au niveau des effectifs, les changements sont plus importants. Par suite de circonstances incontrôlables qui ne concernait pas du tout la grille nous avons dû abandonner le programme d'informatique. Du côté du Multi, un enseignant en philosophie, René Pelletier, a pris la relève des étudiants.

Ce sang nouveau dans notre équipe a déjà produit un effet bénéfique. René a eu l'idée de partager l'étape 1 de la grille avec les autres membres du programme. Il s'agit simplement de recueillir les questions des personnes concernées. A la même époque, Marie-Johanne, suite à la demande de certains enseignants, leur transmit les premiers résultats de son analyse; réaction intéressante, ces personnes auraient aimé fournir certaines de leurs questions à l'analyse. C'est ce qui justifie la correction numéro 9 de la grille d'analyse. L'idée nous semble heureuse puisqu'elle favorise l'intérêt face à l'analyse de programme et que du même coup elle résoud en partie le problème d'invention de questions qui se pose à l'analyste.

En réponse au problème des incidents cocasses qui se sont produits en première session, nous avons décidé de travailler le climat entourant la grille. Nous ne visons pas par là à neutraliser certains individus mais simplement à créer un contrepoids à leur opinion. Ayant déjà publié un premier article dans la revue Prospectives, dont les échos nous ont

étonnés, nous avons décidé d'essayer à nouveau de publier deux nouveaux articles dans cette revue: un, portant sur l'analyse et l'éducation en général et l'autre, donnant un bref aperçu de la grille d'analyse. Toujours dans le même esprit, des rencontres avec d'autres collèges ont été entreprises dans le but de diffuser la grille.

Quiconque n'a jamais eu une bonne expérience de l'administration pédagogique se voit précipité hors de ses préoccupations habituelles et par conséquent doit faire beaucoup de rattrapage, beaucoup d'enquêtes avant de mettre cette partie de la grille en application. Pour remédier à cette difficulté, j'aurais aimé trouver en annexe de la grille un petit catalogue inventaire de questions se rapportant à chacune des dimensions visées ce qui aurait de beaucoup diminuer le temps consacré à la phase I de chaque question, " Observation de la situation".

En outre, dans le cas du Multi, la distinction entre le parapédagogique et le pédagogique est pratiquement nulle puisque la structure administrative à l'intérieur du projet est étroitement intégrée aux moyens pédagogiques - l'étudiant est crédité pour son implication et son travail administratif, dans l'exécutif, le conseil Général, les différents comités. Ce qui fait que la grille devient plus difficile à administrer surtout si on tient à une distinction rigide entre les deux ordres de réalité. Cependant si on fait synergiquement l'intégration de ces deux ordres au sein du pédagogique on pourrait peut-être surmonter cette difficulté.

Quant au second aspect, sa transférabilité de la tâche d'un analyste à un autre, il devient assez évident que tout ce qui a été dit plus haut ne peut guère l'avantager. Toutes les raisons qui rendent la grille peu applicable à une expérience à court terme, sont autant de limites à sa transmissibilité.

René Pelletier
19 septembre 1979

ANNEXE IV

PROGRAMME MULTI

En prenant la relève des deux étudiants qui avaient appliqué la grille d'analyse à la formule pédagogique très spéciale qu'était le Multi je pouvais vérifier deux aspects très intéressants se rattachant à la grille: sa souplesse d'application à des cas qui sortent de l'ordinaire et le degré de transmissibilité de sa filière.

Pour ce qui est du premier aspect, la souplesse d'application, la grille telle que présentée alors m'est apparue inadéquate. La raison principale tient au fait que le Multi est une expérience pédagogique fondée sur une maximisation de la participation étudiante à tous les niveaux du programme ce qui lui donnait une allure évolution à très court terme (des changements importants pouvaient s'effectuer d'une session à l'autre) et le rendait très sensible aux perturbations tant externes qu'internes de sorte que les activités encadrant le programme pouvaient être suspendues pour faire face à des situations inattendues (ex-occupation de locaux par les étudiants-contestation de la formule) D'où il ressort que l'expérience pédagogique n'offrait pas la continuité nécessaire à la mise en application de la grille; en effet elle m'apparaissait beaucoup trop lourde à faire démarrer. L'envergure de son projet de ne rien laisser au hasard, la nécessité de s'adapter à son langage quelque peu hermétique pour le néophyte, la dimension et la complexité de la filière à monter sont parmi les principaux facteurs qui étaient onéreux en terme de disponibilité et rendaient la grille peu praticable pour ce genre d'expérience. Ils avaient quand même l'avantage de bien situer l'ampleur de la tâche à accomplir si on veut faire le tour d'un programme.

Il y a un autre facteur qui alourdit la grille si on la fait appliquer par un professeur, encore plus si on la fait appliquer par un étudiant. Il s'agit de toute la dimension parapédagogique qui entoure le programme.

COMPTE-RENDU DE MON EXPERIENCE DANS LE PROJET "ANALYSE DE PROGRAMME"
1978-79 PROGRAMME SCIENCES HUMAINES AVEC MATH.

Cette année, j'ai utilisé le guide d'analyse de programme pour analyser le programme de sciences humaines avec mathématiques.

A la première session, j'ai eu à me familiariser à ce nouvel instrument. J'ai essayé de ramasser des informations sur les objectifs et la programmation du programme. J'ai eu de la difficulté à aborder des thèmes comme la prévision d'étudiants, il m'est apparu que tous les thèmes parapédagogiques étaient difficiles d'accès pour un professeur.

Je me suis donc centré sur des thèmes pédagogiques, j'ai rencontré en entrevue individuelle des professeurs de première année pour voir ce qu'ils poursuivaient comme objectifs dans leurs cours et comment ils fonctionnaient. J'ai aussi travaillé avec un professeur de sociologie pour faire un portrait de l'étudiant en sciences humaines au moyen d'un questionnaire.

A la fin de cette session, je me suis retrouvée à présenter mes résultats à un petit groupe de professeurs de tous les départements que j'appellerai le groupe "tuteur". Cette rencontre a fait ressortir de façon assez cruciale le problème de la confidentialité. A qui appartiennent les résultats de cette recherche? Qui peut y avoir accès? Nous avons alors décidé que les résultats appartenaient en priorité aux professeurs, l'analyse ayant porté avant tout sur les enseignants.

Le groupe "tuteurs" m'a ensuite mandaté pour vérifier les satisfactions et insatisfactions que les étudiants vivent pendant leur cegep. J'ai donc bâti une grille d'entrevue avec un stagiaire de maîtrise en psychologie. Nous avons sélectionné 29 étudiants sur 170 et nous en avons rencontré 23 finalement. Chaque entrevue durait environ une heure et nous permettait de cerner ce que l'étudiant avait vécu à plusieurs niveaux pendant la durée de son séjour au cegep. Il est à mentionner que cette étape de la recherche a posé plusieurs petits problèmes, mon stagiaire m'ayant quitté, je ne

pouvais faire toutes les entrevues car j'avais déjà enseigné à une partie des étudiants concernés. J'ai dû engager un professionnel pour terminer ma recherche.

Il est à souligner l'attitude des étudiants qui ont manifesté beaucoup d'intérêt pour cette recherche. Ils ont demandé qu'on leur rende compte des résultats. Malheureusement, cela fut impossible à cause des délais.

A la fin de la session, j'ai présenté ces résultats au groupe "tuteurs" et après discussion nous avons décidé d'acheminer ces résultats aux départements concernés par le programme afin que les départements puissent discuter et faire des commentaires sur ces résultats.

Présentement, je me retrouve à cette étape, je dois acheminer mes résultats aux départements et animer des discussions pour cerner comment le milieu veut que j'oriente l'analyse cette année.

En conclusion, il me semble qu'il est très opportun dans l'enseignement de prendre le temps de s'arrêter pour voir l'effet de nos actions. Il demeure que cet acte d'analyse c'est celui pour lequel on a le moins de temps. En ce sens, je trouve que le guide est bien adapté au rythme de la vie collégiale et aux particularités du milieu cégépien. Il est important aussi de sensibiliser le milieu à l'analyse de programme si comme analyste on ne veut pas se retrouver isolé et incapable de véhiculer nos informations aux principaux intéressés.

Marie-Johanne Lacroix
19 septembre 1979

ANNEXE A

SCHEMA D'ENTREVUE
DES PROFESSEURS

- A l'aide de ton plan de cours, peux-tu m'expliquer
  1) les objectifs que tu poursuis
  2) les activités pédagogiques que tu organises
  3) les modes d'évaluation
  .. etc.

- Au cours de la rencontre nous aborderons les thèmes suivants:
  1) Perception de l'étudiant de sciences humaines

  2) Travail d'équipe en sciences humaines avec maths:
     - Est-ce que tu es au courant de ce que les autres professeurs font avec les étudiants de tes groupes?
     - Est-ce que ce serait (utile - important - indispensable - inutile - pas important - pas indispensable) de rencontrer et d'échanger avec les autres professeurs?

  3) Responsabilité du programme: est-ce qu'il y a quelqu'un au CEGEP qui est responsable de ce programme? le porte-parole du programme?

  4) Utilisation de la bibliothèque: (commentaires)

  5) Utilisation de l'audio-visuel: (commentaires)

  6) Satisfaction des locaux: (commentaires)

  7) Horaires de cours: (commentaires)

  8) Varia

ANNEXE B

S O C I O L O G I E

Questions d'informations générales:

1.- Quel est votre âge ?

moins de 16	(1)
16	(2)
17	(3)
18	(4)
19	(5)
20 et plus	(6)

2.- Sexe

M	(1)
F	(2)

3.- Statut civil

célibataire	(1)
marié(e) (de fait ou de biens)	(2)
autres	(3)

4.- Lieu de résidence

Est-ce que tu habites ?

avec tes parents	(1)
en app. ou résidence ou en chambre	(2)

5.- Population de la ville ou village où résident tes parents:

moins de 10,000	(1)
de 10,000 à 50,000	(2)
plus de 50,000	(3)

6.- Nombre d'enfants dans ta famille ?

1 enfant	(1)
2 enfants	(2)
3 enfants	(3)
4 enfants et plus	(4)

7.- Dans les 3 catégories suivantes, où classerais-tu la profession ou métier qu'exerce ou qu'exerçait ton père ?

7.1- Professionnel (avocat, médecin, ingénieur)
Cadre supérieur
Haut fonctionnaire
Propriétaire ou gérant de grosse entreprise (1)

7.2- Technicien
Représentant de commerce
Enseignant, fonctionnaire
Préposé aux services (policier - pompier)
Propriétaire ou gérant de petite entreprise (2)

7.3- Ouvrier spécialisé, contremaître, ouvrier semi-spécialisé (menuisier, plombier, électricien) manoeuvre (camionneur) pêcheur, bûcheron, travailleur agricole, employé de services (vendeur, commis de bureau) (3)

7.4- Ne s'applique pas (4)

8.- a) As-tu choisis l'orientation Sciences humaines avec maths en

1er choix (1)
2e choix (2)
3e choix (3)

b) A qui avez-vous eu recours pour faire votre choix

orienteur (1)
professeurs (2)
parents (3)
amis (4)
autres (5)

9.- As-tu l'intention de changer d'orientation durant l'année scolaire ?

oui (1)
non (2)
indécis (3)

10.- As-tu l'intention d'aller à l'université ?

oui (1)
non (2)

11.- Sais-tu quel métier ou profession désires-tu pratiquer plus tard ?

oui (1)
non (2)

12.- Si oui, lequel ? Réponse: _____

13.- Au secondaire, disposais-tu des services

a) d'un orienteur ?
oui (1)
non (2)

b) d'un centre de documentation ?
oui (1)
non (2)

c) les as-tu utiliser ?
oui (1)
non (2)

14.- Dirais-tu que d'une façon générale tu as été suffisamment informé sur les différents choix d'orientation offert au Cegep ?

beaucoup (1)
moyen (2)
peu (3)
pas du tout (4)

15.- Quelles sont les raisons qui ont décidé de ton choix d'orientation ?

16.- As-tu abandonné un ou des cours depuis le début de la session ?

oui (1)
non (2)

17.- Si oui, lequel(s) et pourquoi ?

18.- Considères-tu que tu as été suffisamment informé avant de choisir ton cours ?

a) d'éducation physique

beaucoup	(1)
moyen	(2)
peu	(3)
pas du tout	(4)

b) complémentaire

beaucoup	(1)
moyen	(2)
peu	(3)
pas du tout	(4)

19.- D'une façon générale dirais-tu que tu est satisfait de tes cours ?

a) dans l'ensemble de tes cours

beaucoup	(1)
moyen	(2)
peu	(3)
pas du tout	(4)

b)

	Beaucoup	Moyen	Peu	Pas du tout
Français	(1)	(2)	(3)	(4)
Philosophie	(1)	(2)	(3)	(4)
Education physique	(1)	(2)	(3)	(4)
Sociologie	(1)	(2)	(3)	(4)
Psychologie	(1)	(2)	(3)	(4)
Vie économique	(1)	(2)	(3)	(4)
Cours complémentaire	(1)	(2)	(3)	(4)

20.- A ton avis, les cours suivants devraient-ils être obligatoires au Collège ?

a) Education physique

oui	(1)
non	(2)

b) Français

oui	(1)
non	(1)

c) Philosophie oui (1)

non (2)

21.- Indique si tu es en accord ou non avec les affirmations suivantes. Répons en indiquant le chiffre de ton choix dans la case appropriée.

1.- tout-à-fait d'accord
2.- d'accord
3.- pas d'opinion
4.- en désaccord
5.- tout-à-fait en désaccord

a) Les communications entre les étudiants sont faciles au Cégep ...

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -

b) D'une façon générale, les professeurs facilitent la communication professeur-étudiant.....

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -

c) Le collège est un milieu de vie qui facilite le développement individuel de l'étudiant....

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -

COMITES COLLECTIFS (services)

	CONNAIS - TU ?		UTILISES - TU ?		DEGRE D'UTILISATION			
	oui	non	oui	non	jamais	rarement	parfois	souver
Santé								
Prêts-bourses-dépannage								
Psychologie-orientation								
Information scolaire et professionnelle								
Socio-culturel								
Logement, cafétéria, transport								
Centre d'emploi du Canada sur Campus								

COMITES DE PARTICIPATION

Chantiers étudiants								
Pastorale								
Conseil de vie étudiante								
Comité de recours								
Conseil de résidence								
C. Cédille Théâtre								
Radio étudiante								
Association étudiante								
Garderie								
Bivoi								
Café étudiant								
Groupe Evangélique étud.								
Sport communautaire								
Ateliers du socio-culturel								

ANNEXE C

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL: (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

Le 5 mars 1979.

Bonjour,

Je veux t'introduire Gilles Lalancette, stagiaire de maîtrise en relations humaines de l'Université de Sherbrooke. Il rencontrera en entrevue quelques étudiants pour ramassar de l'information sur le programme de sciences humaines avec mathématiques.

Il rencontrera environ vingt étudiants sélectionnés au hasard dans les groupes 3213 à 3219. Toutes les informations seront anonymes et elles serviront à analyser les satisfactions et insatisfactions des étudiants qui terminent dans le programme de sciences humaines avec mathématiques.

Si tu es sélectionné, j'espère que tu accepteras de participer à cette recherche. Gilles Lalancette contactera les étudiants sélectionnés pour prendre rendez-vous. Les entrevues auront lieu pendant les mois de mars et d'avril.

Merci de ta collaboration.

Marie-Johanne Lacroix,
responsable du projet pour le programme
de sciences humaines avec mathématiques.

MJL/lm

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL: (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

SCHEMA D'ENTREVUE

Es-tu satisfait(e) des deux années passées ici ?

Que penses-tu a) du programme
- ensemble des cours proposés et chacun d'entre eux
- activités parascolaires
- évènements exceptionnels (ex.: débrayage, occupation... etc.)
- services (ex.: bibliothèque, aide pédagogique... etc.)

b) des personnes
- professeurs — compétence — contenu / méthode
  - relation
- autres étudiants — vie dans le groupe de base
  - relations

Ton programme te sert-il ?

- au plan cognitif
  - nouvelles connaissances te rendent-elles plus sûr(e) ? (es-tu prêt(e) à intégrer des connaissances plus spécialisées ?)
  - connais-tu davantage tes capacités ? (tes points forts et faibles...)
- au plan émotif
  - te connais-tu mieux (choix, désirs) ?
  - te sens-tu plus mûr(e), plus adulte ?

Marie-Johanne Lacroix,
responsable du projet pour le
programme de sciences humaines avec mathématiques.

ANNEXE D

Commentaires recueillis à la rencontre du mardi 15 mai 79 du groupe "tuteurs" à la suite de la présentation des résultats de l'analyse de programme du programme de sciences humaines avec mathématiques

Etaient présents 6 professeurs
" absents 3 professeurs

Voici le genre de commentaires que les professeurs ont fait à cette rencontre, les commentaires seront situés dans leur contexte en autant que cela est possible sans vous donner les résultats auxquels ils réagissaient:

1) Cours complémentaires:
"C'est vrai que les étudiants n'ont pas de choix dans les cours complémentaires. Je les entends souvent s'en plaindre..." "C'est quelque chose qu'il m'ont déjà soulignés."

2) Apprentissages cognitifs:
Les professeurs trouvent que les résultats à ce niveau sont intéressants. Ils soulignent les particularités du programme et semblent satisfaits de ce que les étudiants disent avoir appris (une méthode de travail et une ouverture sur le monde).

3) Apprentissages affectifs:
Les professeurs reconnaissent une tendance ou un besoin de se découvrir comme individu chez les étudiants et confirment ainsi les résultats de la recherche.

4) Groupes de base:
Les professeurs du groupe "tuteurs" pensent qu'on devrait regrouper les étudiants en groupes de base la première année mais pas la deuxième... En effet la première année permettrait aux étudiants de se donner un lieu d'appartenance et la deuxième donnerait à l'étudiant plusieurs groupes pour confronter ses idées...etc.

5) Recherche:

Certains trouvent que l'échantillon n'est pas assez large et que cela fait qu'il est difficile de conclure.
Dans le même sens, on me conseille de regrouper plus les résultats, il semble que j'aie trop conservé de nuances et que cela empêche les tendances générales de ressortir.

Pour plusieurs, la recherche devrait s'orienter vers une action, elle devrait permettre de déterminer des cibles précises sur lesquels on pourrait travailler.

Par exemple un professeur disait: "Tu décris beaucoup de réalités et souvent ça ne fait que confirmer ce que l'on sait déjà. Je pense que l'on pourrait isoler une tendance générale qu'on vérifierait par un questionnaire. Ensuite, on se ferait un plan d'action."

Un autre professeur mentionne que l'analyse ne parle pas de l'impact que lui a eu sur les étudiants. Il s'en suivit une discussion sur le test Perpe et sur les objectifs du guide d'analyse. Cela permet à chacun de distinguer les deux.

On discute le principe de l'évaluation des cours et des professeurs. Chacun situe les implications que ca pourrait avoir. Il semble que dans le groupe on soit d'accord avec un principe de feedback continu mais pas d'évaluation contraignante.

6) Les "à-côté" d'une recherche:

Dans la cueillette d'information, une étudiante mentionnait son insatisfaction face au fait qu'il n'y ait pas de tampons dans les toilettes au CEGEP. Cela a donné lieu à une discussion "animée" du groupe.

Conclusion

La recherche a été vue comme un outil pertinent de discussion et d'animation. Le groupe a décidé d'acheminer les résultats à chacun des départements concernés par le programme en leur demandant de nous retourner leurs commentaires et du feedback sur les discussions qu'ils auront.

ANNEXE VI

PROJET D'ANALYSE DU PROGRAMME DES SCIENCES

I- Contexte de travail (complexité)

Dans la démarche de réalisation du Programme des Sciences du Collège de Sherbrooke, on dénote la participation d'environ 52 professeurs des différentes disciplines obligatoires dans le programme et environ 450 étudiants. Le regroupement des étudiants s'effectue selon leur orientation future à l'université, soit les sous groupes de Sciences Pures et Appliquées et ceux de Sciences Santé.

Pour l'année 78-79 cet ensemble comptait 18 groupes d'étudiants dont 9 étaient en Sciences Pures et 9 en Sciences Santé. La distribution des étudiants étaient telle que 10 groupes étaient inscrits en Collège I et 8 groupes en Collège II.

De plus, cette année (78-79) fut une année d'implantation d'un projet pluridisciplinaire, tentative d'intégration de différentes disciplines incluant quelques professeurs de certains groupes des Sciences Pures n'incluant toutefois pas ceux du Sous-Programme de Sciences Santé. Il est à noter que cette expérience fut exécutée sur une base de volontariat et ainsi que seuls les professeurs désireux de travailler au sein de cette équipe multidisciplinaire y ont participé.

II- Ce qui a été fait:

Pour l'année 78-79, mon travail d'analyse du Programme des Sciences a porté surtout sur deux aspects particuliers de la Grille soit la recherche d'objectifs d'un Programme de Sciences et la réalisation de ceux-ci.

Tant qu'au premier aspect, soit la recherche ou la formulation d'objectifs de Programme, les objectifs de l'ensemble des plans de cours

particuliers obligatoires au Programme, ainsi que ceux de l'annuaire collégial concernant les objectifs de disciplines de même que les objectifs PLURI depuis son origine furent compilés. En second lieu, un questionnaire d'enquête fut présenté aux professeurs ayant enseigné durant deux sessions aux étudiants du programme des Sciences. Ce questionnaire visait à retrouver les objectifs de Programme et ce parmi les 128 objectifs relevés. Quatorze (14) professeurs ont répondus au questionnaire sur une vingtaine de répondants possibles.

Comptant sur les résultats de ce premier questionnaire, une deuxième enquête devait aller chercher la perception des étudiants par rapport à la réalisation des objectifs sélectionnés par les professeurs comme objectifs de Programme ainsi que leur satisfaction globale sur l'ensemble des cours obligatoires au programme des Sciences. Compte tenu du retard accusé par la première enquête à cause de circonstances incontrôlables (grève d'étudiants, difficultés d'adaptation à la grille, impossibilité de rencontrer certains professeurs dans le contexte d'un enseignant chargé de cours avec toutes les contraintes d'horaire et ainsi de disponibilité qui s'en trouvent liées etc.), les résultats n'étant pas disponibles, j'ai dû procéder en fixant au départ, certains objectifs qui, d'après l'analyste pouvaient être considérés comme objectifs d'un programme en Sciences et ainsi procéder à la rédaction d'un questionnaire construit sur la base de ces mêmes objectifs et mesurant la réalisation et la satisfaction des étudiants par rapport à ceux-ci. Ce questionnaire fut administré à environ 90% des étudiants soit 132 qui ont tous répondu et ceci, grâce à la collaboration précieuse de certains professeurs. Répétons encore une fois que les données du départ ont été fixés par l'analyste lui-même considérant que ces objectifs pouvaient constituer des objectifs d'un Programme en Sciences. Ainsi les étudiants devaient par leurs réponses éclairer la question suivante: "est-ce que ces objectifs de Programme en Sciences ont été atteints et dans quelle proportion pour chacun d'eux?"

En plus de vérifier la pertinence ou non de regrouper les objectifs de cours et/ou de disciplines de façon à obtenir des objectifs de Programme auprès de groupes experts (les professeurs du Programme de Sciences), une question restait à résoudre: c'était celle de la pertinence d'objectifs communs aux deux sous-Programmes soit Sciences Pures et Sciences Santé.

Dans un questionnaire annexes administrés aux répondants professeurs et étudiants, le désir et/ou la nécessité ou non de bâtir des objectifs communs pour les deux sous-Programmes de Sciences pouvait être mesurer de même que la division des sous-groupes selon leur orientation future (tronc commun et/ou séparation des groupes de base).

III- Où j'en suis rendu

L'analyse proprement dite des résultats des questionnaires d'enquête auprès des professeurs et des étudiants suit son cours et devrait pouvoir répondre à l'ensemble des questions retenues mentionnées précédemment soit:

1) Pertinence d'objectifs de cours et/ou de disciplines versus des objectifs d'un programme en Sciences.
2) Degré de réalisation des objectifs choisis par l'analyste comme objectifs de Programme et satisfaction des étudiants par rapport à ceux-ci.

3) Pertinence de distinguer deux Sous-Programmes en Sciences tant au niveau des objectifs eux-mêmes qu'à l'appartenance de ces sous-groupes à différents groupes de base.

IV- Difficultés rencontrées

A part les difficultés déjà mentionnées auparavant (grève d'étudiants, disponibilité des professeurs et de l'analyste, complexité dans l'organisation technique des groupes d'étudiants associés au programme c'est-à-dire, sous-groupes (pures et santé) année d'implantation d'un projet d'intégration, difficultés d'adaptation à grille-cadre (référence 1er document) le manque d'intérêt manifesté par une majorité de professeurs et même de département par rapport à l'information sur le travail et le cheminement de l'analyste dans un Programme dont ils étaient membres fut l'un des principaux obstacles à l'avancement du projet d'analyse tel que souhaité par l'analyste. Le manque de temps (disponibilité) pour l'analyste désireux d'entreprendre une démarche structurée et qui se veut la plus utilitaire dans la recherche d'informations pertinentes à décrire un profil assez exact de la situation vécue dans le Programme d'analyse vaut la peine d'être mentionné.

Comme toute médaille à deux côtés, quelques aspects positifs de l'analyse valent qu'on s'y arrête. Ainsi, il est à souligner le caractère intéressé de certains professeurs désireux d'utiliser, par exemple les questionnaires d'enquête afin de faire une rétroaction sur leur propre cours et/ou discipline. Cet éveil ou ce désir de savoir puis de s'ajuster sera-t-il contagieux et se propagera-t-il à un plus grand nombre de professeurs et de départements dans un temps futur s'aidant d'une meilleure communication d'information par l'analyste lui-même? De plus étant dans une phase très préliminaire de l'analyse, les effets sont-ils aussi moins évidents extérieurement et difficilement décelables.

V- Prospectives pour l'année 79-80

Parmi les principaux objectifs pour l'année 79-80 notons:

1) Intensification de l'information concernant le projet d'analyse aux principaux départements concernés .

2) Recrutement de personnes intéressées dans les différents départements pouvant constituer une équipe de travail qui définira plus clairement les mandats de l'analyste dans le cadre du projet d'analyse du Programme en Sciences c'est-à-dire faire de l'analyse une affaire de groupe et non de l'analyste seul.

3) S'adjoindre une personne mandatée pour travailler les aspects non pédagogiques (plus administratifs) de l'analyse soit surtout les points touchant le programme tant du point de vue de la conception que de sa réalisation (nombre d'étudiants inscrits, disponibilité de locaux, disponibilités financières...)

4) Terminer la compilation des résultats d'analyse déjà complétés mentionnés auparavant.

Diane Pigeon
19 septembre 1979

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL: (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE

"ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION"

SECTEUR SCIENCES (PURES & SANTE):

A) Questionnaire d'enquête

B) Grille d'entrevue

DIANE PIGEON

Février 1979

ADRESSE AUX PROFESSEURS AYANT ENSEIGNE AUX ETUDIANTS DANS LE PROGRAMME DE FORMATION EN SCIENCES, A LA SESSION 78-3.

A. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Dans le cadre d'une analyse du programme des sciences, une des questions retenues afin d'analyser l'aspect pédagogique de la conception du programme des sciences demeure: "Est-ce que l'ensemble ou quelques uns des objectifs de disciplines et /ou de cours peut constituer des objectifs de programme?" (étant donné qu'il ne semble exister aucun écrit sur de tels objectifs de programme pour un programme en sciences.)

Vous trouverez en annexe une énumération assez complète des objectifs de disciplines et /ou de cours recueillis d'une part, dans l'annuaire collégial et d'autre part, dans les plans de cours de la session 78-3 des différents cours obligatoires apparaissant au programme des sciences (pures et sante). Vous trouverez également à l'intérieur de cette liste, les objectifs visés dans le cadre du projet Pluri.

QUESTION GENERALE

- Parmi ces différents objectifs (en annexe) lesquels pourraient-on retenir comme objectis d'un programme de formation en sciences?

  a) Si l'objectif peut être repris intégralement, soulignez l'objectif au complet;

  b) Si l'objectif répond partiellement à un objectif de programme, encerclez la lettre précédant l'objectif et soulignez la partie de l'objectif à conserver.

Note: Il ne s'agit pas ici de formuler des objectifs mais tout simplement d'évaluer ceux qui vous sont présentés comme éventuels objectifs de programme.

" LISTING " DES OBJECTIFS DE DISCIPLINE

1) Comprendre la diversité du monde vivant et ses causes;

2) Comprendre l'indissolubilité du complexe "organisme-environnement";

3) Comprendre les différents processus d'adaptation et d'évolution;

4) Comprendre la cellule en tant qu'unité morphologique et physiologique du monde vivant;

5) Acquérir le sens de l'observation, une certaine dextérité;

6) Faire des relations entre les cours théoriques et les travaux pratiques;

7) Se sensibiliser au problème de la pollution (la fragilité de l'environnement et à son rôle dans la société);

8) Rendre la présence de l'atome évidente;

9) Elaborer un modèle atomique suffisant pour une bonne compréhension de la liaison chimique;

10) Elaborer des critères solides de classification des éléments (en chimie);

11) Prendre conscience de la cohérence entre la structure électronique de la matière et le comportement de celle-ci dans une réaction chimique;

12) Appliquer les principes du cours à la solution de problèmes concrets de structure et de propriété de la matière;

13) Etre capable d'aborder différentes branches spécialisées de la chimie;

14) Approfondir et mieux maîtriser différentes notions vues au secondaire;

15) Faire l'apprentissage de nouvelles notions de chimie dans le cadre d'un modèle en évolution;

16) Préparer, comprendre et exécuter des expériences de laboratoire;

17) Etre capable d'évaluer (précisement) et de discuter scientifiquement ses résultats de laboratoire;

18) Résoudre théoriquement et expérimentalement différents problèmes relatifs à la chimie des solutions c'est-à-dire la cinétique chimique et l'équilibre chimique;

19) Préparer l'étudiant aux prochains cours de chimie en introduisant l'étudiant à l'électrochimie et à l'oxydoréduction utilisée dans le domaine de la chimie industrielle;

20) Etre capable d'aborder plus facilement les problèmes propres à sa discipline (sciences physiques);

21) Acquérir une culture générale sur les solutions (en chimie);

22) Développer l'habitude à l'observation précise et l'exprit de recherche;

23) Acquérir les connaissances de base en chimie organique;

24) Susciter la participation active des étudiants (par une méthodologie particulière d'enseignement);

25) Etre capable d'abstraire considérablement;

26) Relier la réactivité et le déroulement des réactions à la structure électronique des molécules;

27) Apprendre à manipuler correctement les instruments et appareils utilisés pour l'analyse organique et plus spécialement, l'identification des composés organiques;

28) Faire vivre à l'étudiant l'expérience et l'attitude poétiques comme manière d'être et comme moyen de connaître le monde;

29) Découvrir le texte poétique sous ses multiples aspects: images, rythme, sonorité, ...;

30) Sensibiliser à l'actualité poétique;

31) Connaître des oeuvres poétiques;

32) S'initier à la culture littéraire;

33) Découvrir le plaisir de la lecture;

34) Développer un intérêt pour le théâtre comme activité socio-culturelle;

35) Réfléchir sur différents points particuliers comme le spectacle et la société, les techniques de théâtre, l'évolution de l'esthétique théâtrale, l'étude des procédés comiques, dramatiques, tragiques, et l'esthétique comparée;

36) Développer le sens critique;

37) Susciter la réflexion sur l'activité théâtrale;

38) Faire l'apprentissage de la lecture d'oeuvres théâtrales, non comme une simple oeuvre littéraire mais comme l'expression écrite d'une vie scénique;

39) Explorer les différentes techniques qui permettent aux comédiens de récréer la vie sur scène;

40) Se familiariser avec différentes techniques d'anlyse d'une oeuvre théâtrale;

41) Explorer les multiples possibilités du travail en équipe;

42) Comprendre que le théâtre est un art autonome;

43) Dégager l'essence de l'art théâtral;

44) Acquérir une connaissance et une maîtrise parfaites de l'outil calcul différentiel;

45) Appliquer les connaissances acquises à des situations concrètes, telles étude de courbe, optimisation....;

46) Acquérir des notions fondamentales de la géométrie vectorielle et de l'algèbre linéaire;

47) Acquérir une certaine habileté à démontrer certaines propositions simples dans le cadre d'un ensemble cohérent formant une structure mathématique;

48) Acquérir une connaissance efficace de certains algorithmes pour solutionner des systèmes d'équations et , si possible, de traiter ces problèmes au moyen de l'informatique (A.P.L.);

49) Acquérir l'aptitude à imaginer, à voir des objets dans l'espace à trois dimensions (géométrie vectorielle);

50) Prendre conscience que sa pensée, de même que sa perception des choses ne sont que le fruit d'une programmation familiale et sociale;

51) Définir son propre "point de vue" sur l'univers dans lequel il vit;

52) Comprendre et expliquer chacune des parties du projet philosophique (tel que présenté);

53) Exprimer son propre projet en termes précis, cohérents et logiques;

54) S'initier à la pensée ou au projet philosophique;

55) Etre capable d'expliquer des affirmations philosophiques dans un court texte philosophique;

56) Connaître certains auteurs et certains éléments de l'histoire et de la pensée philosophique;

57) Savoir utiliser certains instruments de la pensée rationnelle et comprendre la signification de certains termes du monde de la logique;

58) Se sensibiliser aux anomalies de la vie quotidienne, effectuer une première recherche explicative et s'introduire à l'explication freudienne de ces faits;

59) Connaître les objets et la méthode de la psychanalise comme thérapie et se familiariser avec les principales notions de la parapsychologie freudienne;

60) Connaître et comprendre les principales articulations des théories freudiennes concernant la structure du psychisme et les pulsions et expliquer ces acquis cognitifs dans des exercices ad hoc.

61) Analyser le phénomène de la méconnaissance dans l'optique de l'interprétation psychanalytique ainsi qu'identifier et évaluer le type de pratique proposé par elle;

62) Se sensibiliser aux discours idéologiques, effectuer une première recherche explicative et s'introduire à l'explication marxiste de ces faits;

63) Décrire les objets, la méthode, les principaux éléments (et leurs articulations) du matérialisme historique;

64) Montrer les déterminations économico-socio-politiques de l'univers intime;

65) Analyser le phénomène de la méconnaissance dans l'optique de l'interprétation du matérialisme historique ainsi qu'identifier et évaluer le type de pratique proposé par celui-ci;

66) Faire la synthèse de certaines notions de physique vues au secondaire;

67) Continuer l'habileté (déjà acquise au secondaire) à résoudre des problèmes de physique;

68) Réaliser que la théorie découle de l'expérimentation;

69) Concevoir d'une façon plus pratique des notions théoriques de physique;

70) Parvenir à exprimer avec exactitude les situations de la physique;

71) Dans la résolution de problème rédiger clairement sa démarche, les justifications qui l'amène à écrire telle ou telle équation (rédaction qui exprime l'essentiel du contenu scientifique);

72) (Sur le plan cognitif), maîtriser la notion de champ en général, son évaluation, et la notion d'énergie ou de potentiel associé à un objet de ce champ;

73) Parvenir à prévoir la trajectoire d'on objet dans un champ, de façon qualitative et quantitative;

74) Maîtriser les calculs relatifs au courant continu dans un circuit résistif et l'essentiel du comportement du potentiel électrique dans un circuit R-C.

75) Aborder le courant alternatif et ainsi connaître le fonctionnement de certaines composantes comme le transformateur;

76) Etablir un lien entre les notions théoriques et leur correspondance dans la réalité;

77) Développer une logique rigoureuse dans la manière d'aborder les phénomènes physiques;

78) Formuler des lois de l'électricité et du magnétisme au moyen de l'instrument mathématique;

79) Apprendre à manipuler correctement les instruments de mesure et les appareils impliquant des phénomènes électromagnétismes;

80) Connaître l'histoire générale de l'électromagnétisme;

81) Démontrer qu'il sait réaliser un travail vraiment scientifique i.e. travail défini comme une démarche personnelle et originale caractérisée par une compréhension profonde des faits, une logique rigoureuse, un esprit d'analyse et aussi par des synthèses aux moments où elles sont souhaitables;

82) Etre actif et critique vis-à-vis ce qu'il effectue;

83) Apporter la pensée logique, la faculté d'observer objectivement et de quantifier;

84) Développer le sens de la synthèse puisque la biologie intègre tous les aspects de la vie et du milieu (environnement physico-chimique);

85) Rendre l'étudiant capable (apte) à mathématiser des situations concrètes* i.e.

a) reconnaître à travers une situation concrète* la théorie mathématique qui s'y applique,

b) interpréter, au niveau de la situation concrète* les résultats obtenus dans la théorie,

c) étendre l'application de la théorie à de nouvelles situations concrètes*

86) Assurer un état optimal de santé par une participation physique active;

87) Rendre l'étudiant disponible à la pratique active et dilettante d'activités physiques;

88) Préparer l'étudiant aux études universitaires;

89) Approcher de façon pratique et expérimentale tous les problèmes théoriques (concrets) de la Chimie;

90) Donner une idée précise et actuelle de l'importance de la physique dans le monde moderne;

91) Inculquer des types de raisonnement physique rigoureux;

92) Inculquer la connaissance plus approfondie de certains aspects de la physique en rapport avec leur spécialisation;

93) Développer chez l'étudiant une pensée scientifique rigoureuse;

94) Acquérir et maîtriser les instruments théoriques et pratiques de réflexion;

95) Apprendre à appliquer au vécu ces instruments théoriques;

96) Apprendre à remettre en cause les choses qui semblent aller de soi, non seulement en les expliquant, mais surtout en découvrant leur mode de justification;

97) Maîtrise de la langue parlée et écrite;

---

* concrète: inviter l'étudiant à résoudre des problèmes tirés de vraies situations concrètes comportant un <u>intérêt réel</u> pour des utilisateurs des mathématiques.

98) Par le langage, initier l'étudiant à une lecture polyvalente du monde et de l'homme, en accroissant la richesse de sa perception et de son interprétation de la réalité;

99) Obtenir la compréhension de la réalité qui entoure l'homme;

100) Identifier les relations possibles entre les cours;

101) Développer la méthode expérimentale dans chacune des disciplines au programme;

102) Envisager la possibilité de travailler avec une approche affective;

103) Développer la logique de pensée;

104) Développer l'honnêteté intellectuelle;

105) Etablir les règles d'apprentissage auxquelles se grefferont les contenus;

106) L'étude de l'homme du monde et de l'univers;

107) Acquérir un langage de base propre à toutes les disciplines;

108) Amener l'étudiant à prendre conscience des différentes perceptions possibles de la réalité;

109) Voir la vision du monde que chaque discipline entrevoit et en déduire qu'une seule vision est insuffisante pour comprendre le monde;

110) Prendre conscience des grandes réalités du monde;

111) Acquérir une formation globale;

112) Développer une formation scientifique par l'acquisition de connaissances, par la compréhension et l'application de chaque discipline;

113) Réaliser que les êtres vivants sont en relation avec le monde physique et psychologique;

114) Acquérir des connaissances sur soi-même d'une part sur ses relations et celles des autres organismes avec le monde vivant;

115) Par la biologie, expliquer les grands problèmes que l'homme affronte: surpopulation, pollution alimentaire....;

116) Vérifier que les mathématiques sont utilisables par toutes les sciences concrètes;

117) Par les mathématiques, résoudre des problèmes tirés de situations concrètes;

118) Par la chimie, se sensibiliser concrètement au monde qui nous entoure: phénomène de pollution, produits pharmaceutiques, pétrole, bois;

119) Réaliser la nécessité de la physique dans l'explication ultime des phénomènes;

120) Réaliser le problème des systèmes de valeurs dans la conception du monde;

121) Ouvrir l'étudiant à un sens de la globalité;

122) Ouvrir l'étudiant au sens poétique de la réalité;

123) Développer conjointement les compétences analytiques et synthétiques;

124 Regrouper les différents phénomènes et concepts communs à toutes les sciences;

125) Définir la finalité de chaque discipline et sa contribution au savoir. Définir la fonction de la science dans la société.

126) Découvrir les invariants communs à toutes les disciplines;

127) Satisfaire aux exigences d'accueil universitaires.

B. GRILLE D'ENTREVUE

Ce questionnaire a pour but d'évaluer la pertinence d'objectifs communs pour les sciences pures et sciences santé.

QUESTION GENERALE:

- Croyez-vous qu'il soit pertinent de regrouper les deux sous-programmes des sciences pures et sciences santé en une grande famille des sciences, laquelle possèderait, par le fait même, des objectifs de formation communs?

OUI je suis pour un tronc commun ☐

NON je ne suis pas pour un tronc commun ☐

QUESTIONS SECONDAIRES:

1. Quant à l'éventualité de maintenir une grille de cours commune pour les sciences pures et les sciences santé, adapteriez-vous votre contenu en fonction des sous-programmes des sciences pures et des sciences santé?

OUI ☐

NON ☐

Si vous répondez " OUI", pourquoi?

a) afin de susciter plus d'intérêt de la part des étudiants

b) parce que les besoins de leur formation future sont différents

c) autres raisons que vous pouvez mentionner

2. Croyez-vous qu'il soit pertinent de séparer les groupes de base de sciences pures et sciences santé?

OUI ☐

NON ☐

3. Comment pourrait-on envisager une grille de cours commune pour les sciences en général (pures et santé)?

a) une grille de cours fermée où tous les cours seraient obligatoires

L'ETUDIANT SE CONFORME AU PROGRAMME DE FORMATION.

b) une grille de cours simi-fermée où certaines contraintes lui seraient imposées comme par exemple "x" cours de mathématiques, "y" cours de philosophie, etc.

(le choix de l'étudiant se faisant parmi un bon éventail de cours qui lui seraient offerts)

L'ETUDIANT BATIT SA FORMATION TOUT EN RESPECTANT CERTAINES CONTRAINTES.

c) une grille de cours ouverte où l'étudiant aurait le privilège de choisir seulement les cours qui présentent pour lui, un intérêt particulier

L'ETUDIANT CHOISIT SA FORMATION.

Diane Pigeon,
Consultante
Février 1979

Le 25 avril 1979.

Cher(e) collègue,

Tu as été choisi(e) parmi un groupe de professeurs lesquels ont, d'une part, enseigné aux sessions 78-3 et 77-1 et, d'autre part, dispensent des cours aux groupes de Collège II dans le programme de formation générale en sciences.

Je te remercie de bien vouloir répondre à ma demande en administrant les questionnaires à tes étudiants dans le cadre d'un projet de recherche sur l'analyse des programmes de formation en sciences.

Sincèrement,

Diane Pigeon

Diane Pigeon, consultante

Direction des programmes pédagogiques.

DP/lm

P.S. Tu trouveras ci-inclus une copie des questionnaires d'étudiants.
Merci.

Le 25 avril 1979.

Bonjour,

Aujourd'hui, tu es sollicité(e) afin de m'aider à compléter une étape de mon projet d'analyse du programme de formation en sciences. Par ces questionnaires d'enquête, je voudrais mesurer le degré d'atteinte des objectifs indispensables à la réalisation d'un programme général en sciences. Tu as été choisi(e) parce que tu termines ton Collège II dans le secteur des sciences et conséquemment tu as suivi tous les cours du programme.

J'attends de toi, ta collaboration précieuse. Pour ma part, je peut t'assurer la "confidentialité" de tes réponses. Ainsi, ta collaboration est de répondre aux questionnaires qui suivent selon la consigne indiquée.

D'abord, précisons que cette analyse n'est pas une évaluation de cours mais bien un profil général des réalisations du programme en terme d'objectifs à atteindre dans le programme de formation en sciences. Ainsi, il est bien entendu qu'aucun nom et/ou numéro de cours et/ou discipline ne doit apparaître sur les copies remises à ton professeur. De plus, afin de favoriser une plus grande discrétion et respecter ainsi le caractère "particulier" de tes réponses, chaque professeur participant me remettra les feuilles-réponses non signées par courrier intérieur immédiatement après la passation des questionnaires d'enquête. De cette façon, les résultats analysés ne porteront que sur l'ensemble du programme.

Comme tu peux le constater, tu m'es indispensable pour la réalisation de mon analyse et j'apprécie hautement ta collaboration et je t'en remercie bien sincèrement.

Diane Pigeon

Diane Pigeon, consultante

Direction des programmes pédagogiques.

DP/lm

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUEBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL.: (819) 563-3150
TÉLEX: 05-836210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE

"ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION"

SECTEUR SCIENCES (PURES & SANTE):

A) Questionnaire d'enquête

B) Questionnaire annexe

C) Renseignements généraux

DIANE PIGEON

Avril 1979

ADRESSE AUX ETUDIANTS EN COLLEGE II
DU PROGRAMME DE FORMATION EN SCIENCES
A LA SESSION 79-1.

A- QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Coche la case qui correspond à la réalité de l'enseignement concernant l'ensemble des cours obligatoires* de ton programme de formation générale en sciences

*cours obligatoire: biologie, chimie, français, mathématiques, philosophie et physique.

Exemple:

Question 6: Je peux recourir à mon imagination et ma créativité dans mes cours.

Si tu considères que cette affirmation s'avère rarement vraie, tu coches la case 4 qui correspond à rarement.

Réponse

1. très fréquemment	
2. souvent	
3. quelquefois	
4. rarement	x
5. jamais	

QUESTIONS:

1. Je dois suivre seulement des règles fixes, bien établies pour bien réussir mes cours.

1. très fréquemment	
2. souvent	
3. quelquefois	
4. rarement	
5. jamais	

2. Dans mes cours, il m'arrive de recourir à une méthode personnelle pour résoudre un problème précis ou une situation donnée.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

3. Dans mes cours, je suis libre d'utiliser la méthode de mon choix pour résoudre un problème précis ou une situation donnée.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

4. Mes cours sont purement théoriques (abstraits)

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

5. Dans mes cours, on m'apprend à découvrir des principes qui n'auraient pas été enseignés.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

6. Je peux recourir à mon imagination et ma créativité dans mes cours.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

7. L'évaluation des cours fait appel ...

1. presqu'exclusivement à la mémorisation
2. surtout à la mémorisation
3. autant à la mémorisation qu'à la compréhension
4. surtout à la compréhension
5. presqu'exclusivement à la compréhension

8. Mes cours m'aident à développer une méthode efficace de travail.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

9. Les exposés et les explications des professeurs sont suffisants pour bien comprendre la matière.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais.

10. Mes cours sont intéressants et j'ai plaisir à les suivre.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelque fois
4. rarement
5. jamais

11. Mes cours m'assurent une bonne formation personnelle.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

12. Je crois que mes cours seront utiles pour l'exercice de ma future profession.

1. certainement très utiles
2. assez utiles
3. passablement utiles
4. peu utiles
5. très peu utiles

13. Compte tenu de la formation reçue au secondaire, le niveau du programme des sciences est

1. nettement trop faible
2. trop faible
3. adéquat
4. trop fort
5. nettement trop fort

14. A l'intérieur du programme, certains cours m'aident à mieux comprendre d'autres cours.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

15. D'avoir suivi ce programme de cours m'est utile pour comprendre des phénomènes quotidiens qui m'entourent.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

16. Mes cours m'ont aidé à mieux comprendre les gens.

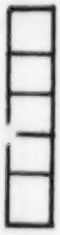
1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

17. Dans mes cours, les professeurs accordaient aux relations humaines...

1. beaucoup trop d'importance
2. un peu trop d'importance
3. suffisamment d'importance
4. pas assez d'importance
5. nettement trop peu d'importance

18. Les objectifs des cours ont été clairement définis lors de leur présentation.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais



19 Les cours sont conformes à la présentation qu'en font les professeurs.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

20 Les professeurs précisent bien les critères d'évaluation des cours.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

21. Les professeurs du programme sont soucieux d'inciter les étudiants à poser des questions.

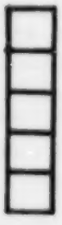
1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

22. Les professeurs aiment discuter avec nous.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

23. Les professeurs du programme encouragent les rétroactions (critiques) concernant leur cours.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais



24. Dans le programme, les professeurs font des liens entre les divers cours.

1. très fréquemment
2. souvent
3. quelquefois
4. rarement
5. jamais

B- QUESTIONNAIRE ANNEXE

Répondre en cochant la case de ton choix.

1. Crois-tu qu'il soit pertinent de regrouper les sciences pures et santé en une grande famille des sciences (sans distinction pures et santé) ?

   oui ☐
   non ☐

2. Crois-tu qu'il est préférable de séparer les groupes de base de sciences pures et sciences santé même avec une grille de cours commune ?

   oui ☐
   non ☐

3. Comment envisagerais-tu un programme des sciences ?

   Choisis une des trois hypothèses suivantes en cochant la case correspondante.

   A) Une grille de cours fermée où tous les cours seraient obligatoires - TE CONFORMER AU PROGRAMME DE FORMATION - ☐

   B) Une grille de cours semi-fermée où certaines contraintes seraient imposées comme par exemple x cours de mathématiques, y cours de philosophie, etc. (ton choix se faisant parmi un bon éventail de cours qui te seraient offerts) - BATIR TA FORMATION EN RESPECTANT CERTAINES CONTRAINTES - ☐

   C) Une grille de cours ouverte où tu aurais le privilège de choisir seulement les cours qui présentent pour toi un intérêt particulier - CHOISIR TA FORMATION - ☐

4. Crois-tu qu'il soit nécessaire d'adapter les contenus de cours en fonction des sous-programmes sciences pures et sciences santé ?

oui ☐
non ☐

POURQUOI ? _____

_____

_____

_____

_____

C- RENSEIGNEMENTS GENERAUX

1. Identifie ton groupe seulement par l'un des deux sous-groupes suivants.

sciences pures ☐
sciences santé ☐

2. Es-tu dans le projet Pluri ? Indique d'un x la case exacte.

oui ☐
non ☐

3. Indique ton âge dans la case qui suit: ☐

4. Indique par un x ton sexe dans la case appropriée.

féminin ☐
masculin ☐

5. Avant d'entreprendre ton programme de formation en sciences, as-tu arrêté d'étudier pour une période de temps assez longue (1 an ou plus) ?

oui ☐
non ☐

6. Inscrit un x dans la case appropriée indiquant ta réussite générale * dans les différents cours du programme.

*réussite générale par rapport à la moyenne du groupe.

exceptionnellement bon ☐
très bien ☐
bien ☐
plutôt mal ☐

7. Quel est ton choix d'orientation pour l'an prochain ?

sciences pures	biologie	☐
	chimie	☐
	mathématiques	☐
	physique	☐
sciences appliquées	génie	☐
	agronomie	☐
	autres	☐
sciences de la santé	médecine	☐
	médecine vétérinaire	☐
	art dentaire	☐
	opthométrie	☐
	pharmacie	☐
indécis		☐

8. Quel est ton degré d'intérêt ou de motivation pour tes cours obligatoires (biologie - chimie - français - mathématiques - philosophie et physique) dans le programme des sciences ?

1. je suis énormément motivé(e) ☐
2. je suis assez motivé(e) ☐
3. je suis peu motivé(e) ☐
4. je ne suis pas motivé(e) du tout ☐

Merci de ta collaboration.